

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

BACSA ÉVA

Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni
szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás
időszakában

PhD-értekezés

Témavezető:
Dr. Csíkos Csaba
habilitált egyetemi docens



Szeged

2014

1	BEVEZETÉS.....	4
2	ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS	8
2.1	AZ IDEGEN NYELVEK KORAI TANULÁSA ÉS TANÍTÁSA.....	8
2.1.1	<i>A nyelvtudás értelmezése a tantervekben.....</i>	12
2.1.2	<i>A korai nyelvtanulók nyelvtudásának diagnosztikus mérése</i>	13
2.1.3	<i>Az idegennyelv-tudás mérése a hazai kutatásokban</i>	15
2.2	A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS	18
2.3	AZ EGYÉNI KÜLÖNBSEGEK	23
2.3.1	<i>A nyelvelsajátítási képesség.....</i>	29
2.3.2	<i>A nyelvtanulási stratégiák.....</i>	39
2.3.3	<i>A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések</i>	54
2.3.4	<i>A nyelvtanuláshoz fűződő motiváció és attitűd</i>	61
2.3.5	<i>Az idegennyelvi szorongás</i>	77
2.3.6	<i>A tanulók szocioökonómiai helyzete</i>	86
2.3.7	<i>Az egyéni különbségek kapcsolatrendszere</i>	89
3	A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	92
3.1	A KUTATÁS KONCEPCIÓJA	92
3.2	A KUTATÁS CÉLJA	95
3.3	KUTATÁSI KÉRDÉSEK	96
3.4	HIPOTÉZISEK.....	97
3.5	A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI.....	99
3.5.1	<i>Minta.....</i>	100
3.5.2	<i>Mérőeszközök.....</i>	104
3.5.3	<i>A mérés menete, leírása.....</i>	115
4	EREDMÉNYEK	117
4.1	A NYELVTANULÁS ÉS A NYELVTANÍTÁS KONTEXTUSA.....	117
4.1.1	<i>A nyelvtanulás körülményei.....</i>	118
4.1.2	<i>A nyelvtanítás körülményei.....</i>	121
4.2	A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS FEJLŐDÉSE	123
4.2.1	<i>A hallottszöveg-értés diagnosztikus mérése és fejlesztése</i>	124
4.2.2	<i>Bemeneti mérés</i>	125
4.2.3	<i>Kimeneti mérés</i>	128
4.2.4	<i>A hallottszöveg-értés fejlődése a féléves periódus alatt</i>	132
4.2.5	<i>A tanulói teljesítmény összefüggései a háttérváltozókkal</i>	137
4.2.6	<i>Összegzés</i>	138
4.3	A TANULÓK NYELVELSAJÁTÍTÁSI KÉPESSÉGÉNEK MÉRÉSE	139
4.3.1	<i>A nyelvérzékmérő teszt eredményei</i>	139
4.3.2	<i>A nyelvérzék és a teljesítmény összefüggései.....</i>	146
4.3.3	<i>Összegzés</i>	152
4.4	A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS STRATÉGIÁK.....	152
4.4.1	<i>A kérdőíves vizsgálat eredményei.....</i>	154
4.4.2	<i>A hallás utáni szövegértés stratégiák alakulása a mérési periódus alatt</i>	157
4.4.3	<i>A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmény kapcsolata.....</i>	157
4.4.4	<i>Megfigyelt stratégiahasználat.....</i>	161
4.4.5	<i>Összegzés</i>	170
4.5	A NYELVTANULÁSSAL KAPCSOLATOS MEGGYŐZŐDÉSEK.....	170
4.5.1	<i>A kérdőíves vizsgálat eredményei.....</i>	171
4.5.2	<i>A meggyőződések alakulása a mérési periódus alatt.....</i>	175
4.5.3	<i>A meggyőződések és a beszédértés-teljesítmény kapcsolata.....</i>	176
4.5.4	<i>Összegzés</i>	179
4.6	A NYELVTANULÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰD ÉS MOTIVÁCIÓ.....	180
4.6.1	<i>A kérdőíves vizsgálat eredményei.....</i>	181

4.6.2	<i>A nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció alakulása a mérési periódus alatt</i>	182
4.6.3	<i>A tanulói teljesítmény és a nyelvtanulási attitűdök és a motiváció kapcsolata</i>	184
4.6.4	<i>Összegzés</i>	186
4.7	IDEGEN NYELVI BESZÉDÉRTÉS-SZORONGÁS	186
4.7.1	<i>A kérdőíves vizsgálat eredményei</i>	187
4.7.2	<i>A beszédértés-szorongás alakulása a mérési periódus alatt</i>	189
4.7.3	<i>A beszédértés-szorongás és a teljesítmények összefüggései</i>	191
4.7.4	<i>Összegzés</i>	193
4.8	AZ EGYÉNI KÜLÖNBSÉGEK SZEREPE A BESZÉDÉRTÉS FEJLŐDÉSÉBEN	193
4.8.1	<i>Összefüggések a bemeneti mérés változói és az utóteszten mért teljesítmények között</i>	196
4.8.2	<i>Összefüggések a bemeneti mérés változói és az angol osztályzatok között</i>	201
4.8.3	<i>Összegzés</i>	204
4.9	A KUTATÁSBAN RÉSZT VETT TANÁROK NÉZETEI	205
4.9.1	<i>A mérési periódus értékelése</i>	206
4.9.2	<i>Összegzés</i>	208
5	KÖVETKEZTETÉSEK	209
6	ÖSSZEGZÉS	223
	KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	226
	IRODALOM	227
	ÁBRÁK JEGYZÉKE	245
	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	246
	MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	248
	MELLÉKLETEK	249

„Szavak, melyek megszületnek, s azonnal megértésre találnak,
mindez olyan, mint a sötét, zavaros vízből kiemelkedő sziget.”
(Ingmar Bergman)

1 BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedekben az idegen nyelv tanulása és tanítása területén végzett kutatások között a kognitív tényezők mellett egyre nagyobb teret kap a tanulás affektív tényezőinek vizsgálata, ami a kutatók szerint közelebb visz az egyének közötti különbségek megértéséhez és értelmezéséhez (Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1992, 1993; Nikolov és Djigunovič, 2006; Dörnyei, 2006, 2009a). Felmerült ugyanis a kérdés, hogy mi okozhatja a jelentős teljesítmény-különbségeket az azonos háttérrel és körülményekkel rendelkező tanulók között. Ekkor helyeződött a hangsúly az egyéni különbségek vizsgálatára. Az egyéni különbségek vizsgálata kezdetben két fő területre, a nyelvtelhetség és nyelvérzék (pl. Skehan, 1989; Ottó, 2003; Ottó és Nikolov, 2003, Kiss és Nikolov, 2005; Sáfár és Kormos, 2008), valamint a nyelvtanulási motiváció (pl. Gardner, 1985; Dörnyei, 1998, 2001; Nikolov, 2003a; Heitzmann, 2008, 2009) vizsgálatára irányult. Később a tanulási stílus (Skehan, 1989; Dörnyei és Skehan, 2003) és a nyelvtanulási stratégiák (pl. Wenden és Rubin, 1987; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nikolov, 2003b; Griffiths, 2003) kutatása is egyre nagyobb hangsúlyt kapott. De vajon mi állhat az egyéni különbségek mögött akkor, amikor a külső-belső körülmények között nincs jelentős különbség? Egyik elfogadható magyarázatnak az érzékelés kérdése tűnik, amely ráirányította a figyelmet többek között olyan változók, mint az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos attitűd, szorongás, érdeklődés, meggyőződések vizsgálatára (pl. Csizér, Dörnyei, és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Csizér, 2002; Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Hardy, 2004; Tánczos és Máth, 2005; Tóth, 2008, 2009, 2011; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009; Bacsa, 2008, 2012a). A nyelvoktatók körében ugyanis ismert az a tény, hogy a nyelvtanulók egész sor nyelvi tapasztalattal, elvárással és meggyőződéssel rendelkeznek már a nyelvtanulás vagy a konkrét feladatmegoldás kezdetén (Sakui és Gaies, 1999), s ezekkel együtt érkeznek a nyelvi órákra. A kognitív pszichológia is szemléletváltást hozott a tudás és a tanulás koncepciója terén, mely szerint a tudás egy aktív folyamat, egyéni konstrukció eredménye, amelyet a tanuló egyénileg alkot meg, és nem készen kapott, befogadott konstruktum (Nahalka, 1997a, 1997b, 1997c). A nyelvtanítással kapcsolatban is egyre inkább előtérbe került az a nézet, hogy a tanulók aktív részesei a tanulási folyamatnak,

vagyis a tanulók mindegyike egyéni utat jár be a nyelvtanulásban. A kutatásoknak tehát célszerű egyre több oldalról és egyre összetettebb módszerekkel megközelíteni ezeket az „egyéni utakat”, hogy a fejlődési útvonal világossá váljon, és annak támogatására alkalmasak legyenek.

Széles körben elfogadott, hogy nyelvtudás nem a tanítás közvetlen eredménye, a tanulói teljesítmény különböző faktorok hatására változik és alakul. Sőt a legtöbb faktor nem statikus, hanem időről időre változik. Az is világossá vált, hogy ezek a faktorok nem egymástól függetlenül, hanem egymás közötti interakcióban fejtik ki hatásukat (*Gardner és MacIntyre, 1993; Nikolov és Djigunović, 2006, 2011*).

Kezdetben az egyéni különbségeket kutatók általánosságban vizsgálták egy-egy változó és a nyelvtanulás kapcsolatát. Mára ezek a kutatások egyre kisebb területeket céloznak meg, és jobbra egy-egy készségterülethez kötődnek. Így alakultak ki pl. az olvasott vagy a hallás utáni szövegértéshez, az íráshoz, valamint a beszédhez kapcsolódó motivációra, szorongásra, stratégiákra stb. vonatkozó kutatási területek (pl. *Woodrow, 2006; Goh, 2008; Kormos, 2012*).

Kutatásunkhoz a nyelvtanulás egy vékony szeletét, a nyelvi készségek egyik legkevésbé kutatott és feltárt területét, a hallás utáni szövegértést, ezen belül az 5-6. évfolyamos nyelvtanulók beszédértésének vizsgálatát választottuk. A releváns szakirodalom áttekintése alapján elmondhatjuk, hogy a hallás utáni szövegértés a korai nyelvtanulás egyik sarokköve, ugyanis a korai nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítása a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, amely elsősorban a memóriát hívja segítségül, és a nyelvi bemenet jórészt hallás útján jut el a tanulóhoz (*MacWhinney, 2005; Skehan, 1998*). A fejlett kommunikatív kompetencia és szóbeli kifejezőképesség elérése céljából a beszédértés fejlesztése elsődleges, mert a magas szintű beszédprodukció eléréséhez magas szintű beszédértésre van szükség (*Dunkel, 1986; Mordaunt és Olson, 2010*). Ezzel szemben a kutatások megállapítják, hogy a beszédértés a nyelvoktatás egyik legelhanyagoltabb területe, holott az általános iskolai nyelvoktatásnak elsősorban a hallás utáni beszédértést, illetve a beszédkésztséget kellene fejlesztenie (*Bors, Lugossy és Nikolov, 2001*).

Kutatásunk legfőbb célja az 5-6. évfolyamos nyelvtanulók beszédértés-fejlődésének és az azokat befolyásoló egyéni különbségek jellemzőinek megismerése, valamint annak feltárása, hogy ezek a tényezők milyen szerepet töltenek be a hallás utáni szövegértés fejlődésében, és hogyan járulnak hozzá a beszédértés-teljesítmények alakulásához.

A kutatás relevanciáját az alábbiakkal indokoljuk: (1) A hallás utáni szövegértés önálló kutatásával, hasonlóan a nemzetközi tendenciákhoz, a hazai kutatások között is

ritkábban találkozunk (Simon, 2001, 2006; Zöldi Kovács, 2009; Nikolov és Szabó, 2011b; Szabó és Nikolov, 2013). (2) A kutatások sora bizonyítja, hogy a korai nyelvtanulás időszakában a beszédértés fejlődése az egyik legdinamikusabb, a fejlesztése ezzel szemben az egyik leginkább elhanyagolt terület a négy alapkészség között (Józsa és Nikolov, 2005). (3) Egyelőre nincs tudomásunk olyan longitudinális vizsgálatról, amely a korai nyelvtanulók beszédértés-teljesítményét és fejlődését vizsgálta iskolai környezetben. (4) Hiányzik a kutatások közül az a megközelítés, amely a beszédértés fejlődését az egyéni változók többkomponensű konstrukciójában vizsgálja. (5) Hazai kutatásban első között alkalmaztunk osztálytermi környezetben diagnosztikus mérőeszközöket a beszédértés fejlődésének fejlesztő-mérő segítésére (*testing for learning*). (5) Kutatásunk jelentőségét a hallás utáni szövegértés fejlődésének sokoldalú megközelítése és megismerése jelenti, ami választ keres az egyéni utak bejárás módjára.

Dolgozatunk első fejezetében áttekintjük a vizsgálatunk kiindulási alapját képező releváns nemzetközi és hazai szakirodalmat és kutatási eredményeket. Minthogy az empirikus kutatás számos egyéni változót von be az elemzésekbe, a szakirodalmi áttekintés is ennek megfelelően több, egyébként önálló kutatási területre terjed ki. Ebből következően nem célunk az egyes területek aprólékos és részletekbe menő bemutatása, helyette átfogó képet kívánunk nyújtani a vizsgálat tárgyköreiből. A szakirodalmi ismertető első felében a korai nyelvtanulás és a hallás utáni beszédértés bemutatására vállalkozunk, ami az empirikus vizsgálatunk kontextusát adja, majd rátérünk az elméleti keretben (Gadner és MacIntyre, 1993; Dörnyei, 2010a) felvázolt kognitív és affektív változók egyenkénti bemutatására. Itt jegyezzük meg, hogy a szakirodalmi tanulmány néhány fejezetének alapját a korábban megjelent publikációk elméleti bevezetői adják (Bacsa, 2008, 2012a).

Az értekezés második fejezetében a kutatás célja és a kutatási kérdések felvázolása után kerül sor az empirikus vizsgálatok részletes ismertetésére, amely követi a szakirodalmi összefoglalók sorrendjét. Az empirikus rész utolsó fejezetében a hallás utáni szövegértés teljesítmény és az egyéni változók kapcsolatrendszerének szintézisére kerül sor a változók közötti okozati modell segítségével. Végül a tanulmányt eredményeink összegzése, a következtetések és a kutatás folytatásának további lehetőségeinek felvázolása zárja.

Vizsgálatunk szem előtt tartja azt a támogatandó kutatási irányt és szemléletet, amely a korai nyelvtanulást és nyelvtanítást abban a speciális oktatási közegben és annak összetettségében kívánja vizsgálni, ahol az zajlik, illetve igyekszik a kutatás módszereinek megválasztásában is a sokoldalú megközelítésre (Nikolov, 2010).

A kutatásunk eredményeként arra számítunk, hogy vizsgálataink közelebb visznek bennünket az egyéni változók mélyebb megismeréséhez, hozzásegítenek a beszédértés-fejlődés megértéséhez, magyarázatot adnak a teljesítmények alakulására. Összességében, több és releváns információ birtokába jutunk a nyelvtanulás, ezen belül a beszédértés működésének megértéséhez, amit felhasználhatunk a beszédértés-tanítás módszer és eszközrendszerének javításához és korszerűsítéséhez.

2 ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

Elméleti áttekintésünkben elsőként az idegen nyelvek korai tanulását és tanítását járjuk körül, különös tekintettel a fiatal nyelvtanulók nyelvtudásának diagnosztikus mérésére, majd a hallás utáni szövegértés elméleti hátterét mutatjuk be. Ezt követően az idegen nyelv tanulása szempontjából legjelentősebb egyéni különbségek változóit tekintjük át a hazai és nemzetközi kutatások tükrében.

2.1 Az idegen nyelvek korai tanulása és tanítása

Az idegen nyelvek tanulásával és tanításával foglalkozó szakirodalomban egyre gyakrabban találkozunk az ELL és a YLLs betűszavakkal, amelyek a korai nyelvtanulás (Early Language Learning) és a korai/fiatal nyelvtanulók (Young Language Learners) kifejezéseket rövidítik. A gyermekkori nyelvtanulás és nyelvtanítás kutatása egy viszonylag új területe az idegennyelvtanulás és oktatás hatalmas kutatási bázisának. A kutatások, többek között, a gyermekkori nyelvtanulás sajátosságaira, a nyelvtanulás megkezdésének optimális időpontjára, a tanítás hatékony módszereire stb. irányulnak. A terület jeles képviselői, *Nikolov Marianne* és *Jelena Mihaljević Djigunović* (2006, 2011a) áttekintve az elmúlt évek kutatási eredményeit, további kutatások fontosságát hangsúlyozzák, mert mind hazai, mind világviszonylatban megnőtt az érdeklődés és a lelkesedés a gyerekek nyelvtanítása iránt. Ez az „érdeklődés” visszavezethető ahhoz a széles körben (nem csupán tudományos) hangoztatott feltételezéshez, mely szerint a korai kezdés egyenes arányban van az eredményességgel („the younger the better”). A valóság azonban ennél összetettebb (lásd részletesen *Nikolov és Djigunović*, 2006; *Nikolov*, 2009b; *Nikolov és Djigunović*, 2011a; *Halle, Hair, Wandner, McNamara és Chien*, 2012).

A szakirodalom általában öttől tizenkét éves korig (a pubertás kezdetéig) számítja korai nyelvtanulóknak a második vagy idegen nyelvet tanuló gyermekeket (*MacKay*, 2006). *Djigunović* (2010) különbséget tesz a korai kezdők és a késői kezdők között, míg az előbbi kategóriába azok tartoznak, akik tízéves koruk előtt kezdték az idegen nyelv tanulását, az utóbbiak tízéves korukban vagy később ismerkedtek meg az idegen nyelvvel.

A kutatók megegyeznek abban, hogy a korai nyelvtanulók nyelvi fejlődése jelentősen eltér az idősebb, illetve a felnőtt nyelvtanulókétól. *Krashen* (1985) különbséget tesz a nyelvelsajátítás (language acquisition) és a nyelvtanulás (language learning) között. A szerző szerint minél fiatalabb a nyelvtanuló, az idegen nyelv elsajátítása annál inkább a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, és annál kevésbé a tudatos elemző, szabályokra alapozott

nyelvtanulásra. Míg a nyelvelsajátítás jórészt ösztönös, az anyanyelv elsajátításához hasonló folyamat, a nyelvtanulás már tudatos művelet, amire csak az idősebb korosztály képes. Ebből következően a nyelvelsajátítás kétféle rendszeren keresztül történik (*MacWhinney, 2005; Skehan, 1998*): (1) a konkrét példákra, formulákra, nem elemzett mondat-panelekre (chunks) épülő tanulási rendszer, amelyhez elsősorban a memóriára van szükség; (2) a szabályok alkalmazásával fokozatosan kiépülő tanulási rendszer. Míg az első esetben a deklaratív (Mit?) tudás a jellemző, a második esetben a procedurális (Hogyan?) tudásra helyeződik a hangsúly. Ebből következően a korai nyelvtanulók nyelvtudása kezdetben implicit, azaz szókinszre és nyelvi panelekre alapozott, és csak fokozatosan válik szabályokat felismerő, explicit tudássá. A memóriára alapozott nyelvtanulás a rendszeres ismétléssel (mondókák, dalok, játékok, rövid kérdés-felelet stb.), sok-sok mozgással, változatos előadásmóddal (kórus, páros) válik/válhat hatékonyvá (*Nikolov, 2008*). A nyelvelsajátításhoz nélkülözhetetlen az érthető bemenet, vagyis a tanuló legyen tisztában azzal, hogy mi a beszélő szándéka, de ehhez nem feltétlenül szükséges a konkrét nyelvi megfeleltetés (fordítás), mivel a gyermekek a világról kialakított sémák segítségével a kontextusból képesek kikövetkeztetni a jelentést, amely által létrejön az érthető kimenet (*Krashen, 1985; Swain, 2000; idézi Nikolov és Szabó, 2011a*). Továbbá „az anyanyelv elsajátításához hasonlóan az idegen nyelv fejlődésére (köztes nyelv, interlanguage) jellemzőek az elsajátítási sorrendek és a hibák. Például a gyerekek többsége egy néma szakaszon (silent period) átjutva először cselekvéssel, egyszavas válasszal reagál a kérdésre, majd a két-, három-, többszavas, egyre hosszabb válaszok válnak fokozatosan gyakorivá a célnyelven. Szintén jellemző a célnyelvi kérdésre az anyanyelven adott válasz, amely a beszédértést jelzi. [...] A gyerekek többségének beszédértése és beszédkézsége lényegesen gyorsabban fejlődik, amennyiben megfelelően fejlesztik, és kisebb egyéni különbségeket mutat, mint az olvasás, betűzés, írás területén, ahol nagyobbak az egyéni eltérések, és lényegesen több gyakorlásra van szüksége a lassabban tanulóknak, hogy jobb képességű társaikat beérjék” (*Nikolov és Szabó, 2011a. 30. o.*).

A kutatók, oktatási szakemberek és döntéshozók által feltett egyik leggyakoribb kérdés az, hogy mi a legkedvezőbb életkor, melyek az optimális tanulási, tanítási feltételek (programok, módszerek), mik az elvárható követelmények, és hogyan jellemezhető a sikeres nyelvtanuló és a hatékony nyelvtanár a korai nyelvtanulás időszakában (pl. *Dixon és mtsai, 2012; Nikolov, 2011b*). Ahogyan azt fentebb bemutattuk, a korai nyelvtanulók idegen nyelvi fejlődése különbözik az idősebb korosztályétól, ezért annak figyelembevétele elengedhetetlen a nyelvi programok és a nyelvtudás értékelésének kidolgozásában (*Nikolov és Szabó, 2011a*).

A nyelvtanulás kezdetét és a tantervi kereteit tekintve változatos a kép mind az európai, mind a hazai nyelvoktatásban (lásd részletesen *Garton, Copland és Burns, 2011; Nikolov, 2011b*).

Széles körben vitatott a kutatók részéről a kritikus periódus hipotézise (KPH), amely az anyanyelv elsajátításához hasonlóan (*Lenneberg, 1967; idézi Pléh, 2003*), a második nyelv esetében is feltételez egy kritikus periódust (pubertás megjelenése), amely után a tanuló már képtelen anyanyelvi szintű kompetencia elérésére, különösen a kiejtés és az intonáció területén. Számos tanulmány azonban cáfolja az anyanyelvi szintű idegennyelv-elsajátítás időbeli korlátait, helyette bizonyítékokat sorakoztat fel amellet, hogy akár a felnőttek is képesek anyanyelvihez hasonló kiejtés és intonáció elsajátítására (lásd részletesen *Johnstone, 2004; Nikolov, 2004*). *Nikolov és Djigunović (2006. 242. o.)* áttekintette és értékelte a kritikus periódus hipotézis és az intenzív nyelvi programok kapcsolatával foglalkozó kutatásokat, amelyek közelebb hoznak a korai nyelvtanulással kapcsolatos érvek és ellenérvek megértéséhez. A szerzők az alábbi megállapításra jutottak: (1) A gyermekek idegen nyelvi fejlődése lassú, ezért hosszabb idő szükséges ahhoz, hogy elérjék azt a szintet, amit a kamaszok vagy a felnőttek gyorsabban érnek. (2) A gyermekek a jelentésre irányuló nyelvtanulásnak látják igazi hasznát. (3) A gyermekek nyelvtanulásában kevés szerep jut az explicit szabályoknak, a (de)kraklatív nyelvi ismereteknek, az induktív/deduktív gondolkodásnak, (4) de nagy szerepe van a memóriának és a (procedurális) készségtudásnak. (5) Ahhoz, hogy a gyermekek hosszú távon felülmúlják a felnőtteket, az szükséges, hogy számukra „természetes” nyelvelsajátítási környezet teremtsenek. (6) A korai nyelvtanulási tapasztalatok javíthatják a kognitív irányítás képességét. (7) Nem találtak arra bizonyítékot, hogy az idegen nyelv tanulása hátrányosan befolyásolja az anyanyelv fejlődését, ha az párhuzamosan történik. (8) Mind a korai, mind a később elkezdett intenzív nyelvtanulási programok jelentősen hozzájárulnak a nyelvtanulók fejlődéséhez, ezért nehéz eldönteni, hogy a korai vagy a későbbi programok az inkább támogatandók. (9) Az feltételezhető, hogy a korai programok elősegítik a nyelvtanulás iránti kedvező attitűd és motiváció kialakulását, amely hosszú távon segíti a nyelvi fejlődést, más szóval, nagy annak a valószínűsége, hogy nem a korábban megszerzett nyelvtudás az, ami számít hosszabb távon. (10) Alapvető, hogy a tanárok magas szintű nyelvtudással rendelkezzenek (anyanyelv és idegen nyelv), ismerjék és használják az életkornak megfelelő nyelvtanítási módszereket.

A korai nyelvtanulás sikerében vagy sikertelenségében meghatározó szerep jut a tanároknak. *Nikolov (2008)* a hazai általános iskolákban működő angol nyelvi programokat tanulmányozta, s az osztálytermi megfigyelésekre épülő vizsgálat kiterjedt a tanárok és a gyerekek attitűdjére, motivációjára, az angol nyelvű közlések tartalmára, arányára, a

munkaformákra, a felhasznált tananyagokra, továbbá megfigyelte a tanárok hozzáállását a gyerekek nyelvi teljesítményéhez, hibáihoz, viselkedéséhez és fejlődéséhez. A szerző megállapítása szerint a kutatás eredménye elgondolkodtató (olykor lehangoló), mert a megfigyelők véleménye alapján, a jó gyakorlat volt a kivétel. Az órák többségében a tanárok nem használták ki a korai nyelvtanulás lehetőségeit, nem biztosítottak diákjaik számára önmagukban motiváló és egyben kognitív kihívást jelentő tevékenységeket (18. o.). A szerző szerint a tanárok jó része keveset tud a természetes nyelvelsajátítási folyamatokról, és ezt alig alkalmazza az óráin, helyette nyelvtani-fordító módszer, a drillek alkalmazása az általános. „Az osztálytermi megfigyelések arra engednek következtetni, hogy a megfigyelt tanárok többsége nincs tisztában a tantervekben megfogalmazott célokkal, amelyek között első helyen a kedvező nyelvtanulási attitűdök kialakítása, a motiváció felkeltése, valamint a szóbeli készségek fejlesztése áll a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének keretében” (Nikolov, 2008, 17. o.). *Curtain* (2000; idézi *Johnstone*, 2004. 12. o.) ezt így fogalmazza meg: „egy bizonyos minimum idő és intenzitás alatt a nyelvtanulás nem járhat haszonnal, bármilyen korán is kezdődik az meg. Azzal is számot kell vetniük, hogy, a tanterv egyéb területeihez hasonlóan, a rendelkezésre álló időnél nagyobb szerepe van annak, hogyan használják fel azt” (108. o.).

A fenti problémákon és nehézségeken felülemelkedve a kutatók többsége a korai kezdés mellett foglal állást, „a korai kezdés potenciális előnnyel bír, mivel a minőségi oktatás és a megfelelő heti óraszám épít a gyermek intuitív nyelvelsajátítási képességére. [...] A korai kezdés mellett szóló további érvek közül kiemelendő, hogy ezáltal több idő áll rendelkezésre összességében, hogy ezt követően egyéb nyelvekre is sor kerülhet, valamint az, hogy olyan területek fejlődését is elősegíti, mint a gyermek műveltsége, nyelvi tudatossága, metanyelvi érzékenysége, többnyelvű olvasottsága és a személyes (társadalmi, érzelmi, pszichomotoros és kognitív) fejlődés. Fejlesztő oktatási élményt nyújt, mely ösztönzi a gyermeket többnyelvű és multikulturális önazonosságának kialakítására, a modern korunknak megfelelő szellemben.” (*Johnstone*, 2004. 12. o.)

Összefoglalva, a korai nyelvtanulás és tanítás az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyik meghatározó területévé vált. A kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a korai életkor nem elégséges indok a nyelvtanítás megkezdéséhez, a korai nyelvtanítás akkor válik igazán támogathatóvá, ha a feltételek messzemenően biztosítottak: pl. a korosztályhoz igazított tanterv, tananyag, nyelvtanítási módszerek és eszközök, s a nyelvet magas szinten beszélő tanárok vagy tanítók, akik tisztában vannak a korai nyelvelsajátítás sajátosságaival, és ehhez igazítják a nyelvtanári tevékenységüket.

2.1.1 A nyelvtudás értelmezése a tantervekben

A 2012-es Nemzeti alaptanterv szerint az idegen nyelvi kommunikáció mint egyik kulcskompetencia „az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban. Ilyen a hallott és olvasott szöveg értése, a szövegalkotás és az interakció szóban és írásban.” Továbbá „a kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez. Az élethosszig tartó tanuláshoz a nyelvhasználónak el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát” (NAT, 2012. 10653. o.).

A nyelvtudás meghatározására több modell is született (pl. *Canale és Swain*, 1980; *Bachman és Palmer*, 1996; KER, 2002). A *Nemzeti alaptanterv* 2003-as módosítása írta le először a nyelvtanítás célja mellett a használható nyelvtudás fogalmát: „Az élő idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető célja a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása. A kommunikatív nyelvi kompetencia fogalma azonos a használható nyelvtudással. Az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti, amelynek mérése és értékelése a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) révén lehetséges” (38. o.). Ezt a képességet a szakirodalomban különböző nyelvtudásmodellek leírásai alapján (lásd részletesen *Vígh*, 2005) kommunikatív kompetenciának (*Canale és Swain*, 1980) vagy kommunikatív nyelvi képességnek (*Bachman és Palmer*, 1996) nevezik. A különböző modellek abban megegyeznek, hogy a nyelvhasználati képesség többdimenziós, amelynek részkompetenciái dinamikus, egymással szoros összefüggésben, kölcsönhatásban állnak (*Nikolov és Vígh*, 2012). Az erre való utalást a 2012-es *Nemzeti alaptantervben* már megtaláljuk, amikor az idegen nyelvi kommunikációt mint kulcskompetenciát jellemzi: „A nyelvhasználó tudásszintje változhat a különböző nyelvek, nyelvi tevékenységek (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése, íráskészség és közvetítő készség), valamint az idegen nyelvet használó társadalmi-kulturális háttere, igényei és érdeklődése szerint” (10653. o.).

A NAT (2012) a kommunikatív kompetencia három fő területét tartja kialakítandónak: a nyelvi, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciát. Emellett arra is utalást tesz, hogy az idegen nyelv tanulása nyújtson lehetőséget a mindennapi élet kultúrájának megismerésére, a tantárgyközi integráció elősegítésére, az eredményes tanulás módszereinek, a nyelvtanulási stratégiák elsajátítására, valamint itt jelenik meg először az IKT (információs és

kommunikációs technológiák) mint eszköz, amely további lehetőségeket kínál a nyelvtanulási kompetenciák kialakítására.

2.1.2 A korai nyelvtanulók nyelvtudásának diagnosztikus mérése

Az idegen nyelvi mérés és értékelés két különböző fogalmat jelöl: A nyelvi mérés (assessment / measurement / testing) során az adatgyűjtést követően számokat rendelünk valamilyen tulajdonsághoz előre meghatározott szabályok szerint. A mérés tehát valamilyen számszerűsítést, „mennyiségi” folyamatot jelöl. Az értékelés (evaluation) szerepe az, hogy a mérés számszerűsített információja alapján valamilyen döntést hozzunk, azaz itt valamilyen „minőségi” folyamatról van szó (Vigh, 2005). A nyelvi mérés eszközei között találjuk meg a különböző típusú és funkciójú teszteket, amelyek a mérendő tulajdonságokat, képességeket, készségeket (konstruktumokat) mérik (lásd részletesen Vigh, 2005).

A használható nyelvtudás (NAT 2003, 2012) a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) meghatározásain alapul, ami „meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és az egész életük során mérhető legyen” (KER, 2002, 1. o.). A 2012-es NAT szerint az általános iskolai tanulmányok végeztével minden tanulónak legalább egy idegen nyelvből el kell jutnia a hatfokú európai skála második, A2 szintjére. Emellett meghatározza egy-egy évfolyam (6-8-12. évfolyamok) kimeneti minimumszintjeit is.

Nikolov és Vigh (2012) megállapítja, hogy a KER-ben (2002) definiált kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalma többdimenziós, közvetlenül nem mérhető konstruktumot jelöl. A mérés és értékeléskor kizárólag a nyelvhasználat (beszédértés, olvasás, beszéd és írás) során tudunk következtetni a konstruktum összetevőire. Ebből következik, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák mérése és értékelése a négy részkészség szerint történik.

Nikolov (2011b. 17. o.) felvázolta az angolnyelv-tudás fejlesztésének és értékelésének elméleti keretét a korai nyelvtanulók (általános iskola 1-6. évfolyam) számára, és megállapította, hogy a tanulók angol nyelvtudásának diagnosztikus értékelése során a nyelvtudást mint összetett konstruktumot kell szem előtt tartani, s azt az életkori sajátosságok és a tanulók nyelvtudásának szintjeivel kell megfeleltetni.

A nyelvtanulás/nyelvtanítás korai kezdésére egyre nagyobb igény fogalmazódik meg a szülők és az intézmények részéről, ugyanakkor a nyelvtanítás ebben az életkorban nem jelentheti az idősebb tanulókra kidolgozott tanítási módszerek mechanikus adaptálását. Hasonlóképpen a nyelvi fejlődés méréseire sem alkalmasak az idősebb nyelvtanulókra

kidolgozott tesztek. Olyan feladatokra van szükség, amelyek tükrözik a korosztályra jellemző nyelvelsajátítás folyamatát (Nikolov és Szabó, 2011).

Hasselgreen (2000. 262. o.) rámutat, hogy a korai nyelvtanulók méréséhez és értékeléséhez speciális feltételek szükségesek. A szerző összegyűjtötte azokat a jellegzetességeket, amelyeket szem előtt kell tartani a mérési folyamat megtervezésekor: (1) a fiatal nyelvtanulóknak (YLS) szüksége és különleges igénye van a játékra, a képzelőerőre és a mókára, (2) viszonylag rövid ideig tudnak egy dologra figyelni, (3) ők azok, akik merik használni a nyelvet, de a kudarc érzése károsan befolyásolja ezt. Ebből következően a korai nyelvtanulók nyelvtudásának mérését szolgáló eszközök biztosítása nagy körütekintést igényel. Zangl (2000) is amellet érvel, hogy a fiatal nyelvtanulók mérése a nyelvtanítási folyamat részét kell, hogy képezze, és a nyelvtanulás folyamatát kell visszatükröznie.

A kutatások arra is rámutatnak, hogy ebben az életkorban legkevésbé a hagyományos szummatív, vizsga jellegű teljesítménymérésre van szükség, hanem olyan feladatokra, amelyek megoldásával a tanulók és tanáraik visszajelzést kapnak a nyelvi fejlődésük adott szintjéről, az erős és gyenge pontokról, amelyek útmutatást adnak a sikeres fejlesztéshez. Más szóval „a nyelvtudás eredményességét külső mérésekkel felmérő kutatás és gyakorlat mellett, amelynek elsődleges célja az elszámoltathatóság (accountability, assessment of learning), egyre nagyobb teret kap a tanulást támogató értékelés (assessment *for* learning), amelynek mindennapi megvalósítását a tanár maga végzi az osztályteremben mindennapi fejlesztő munkájába ágyazva.” (Nikolov és Szabó, 2011. 34. o.). A diagnosztikus mérés egyik fontos célja éppen a tanulási folyamat pozitív irányba történő befolyásolása, vagyis a nyelvi fejlődés támogatása egy mérő-visszajelző folyamat által. A kutatók azt is megfogalmazták, hogy a diagnosztikus értékelés nem korlátozódhat csupán a nyelvtudást mérő feladatokra, minthogy a korai nyelvtanulási sajátosságokból egyértelművé vált, hogy a nyelvtanulási stratégiák és a motiváció dinamikusan hatnak a nyelvtanulás folyamatára, tehát a visszajelzés mindhárom területről szükséges (Nikolov és Szabó, 2011a). A diagnosztikus tesztelés azonban csak akkor válhat a fejlődés támogatójává, ha a mérés és a fejlesztés dinamikus kapcsolatba kerülnek. Vagyis olyan mérési módszerre van szükség, ahol a mérés és a fejlesztés egy egységes folyamattá válik az egyén jövőbeni fejlődése érdekében (Sternberg és Grigorenko, 2002; idézi Lantolf és Poehner, 2011. 13. o.).

A diagnosztikus tesztek azt mérik, hol tart az egyes tanulók fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz, kritériumokhoz képest. A viszonyítási pontok lehetnek külső standardok, normatív szempontok, esetleg kortársakhoz való viszonyítás is. De ebben az esetben a legfontosabb viszonyítási alap a tanuló korábbi eredménye lehet, ami rendszeres,

egymást követő méréseket feltételez (Csapó és Zsolnai, 2011). Ehhez azonban elengedhetetlen olyan mérőeszközök kifejlesztése, amelyek megfelelnek az életkori kritériumoknak, összehasonlíthatóvá tennék a nyelvtudás szintjét mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban, valamint az is megfogalmazódott a kutatók részéről, hogy rendkívül hasznos lenne egy nemzetközi adatbázist létrehozni, ahol összegyűjthetnék a különböző kontextusban validált tesztek, és megoszthatnák a mérések tapasztalatait (Nikolov, 2009d. 25. o.).

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a korai nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítási folyamata eltér az idősebb korosztályokétól, ezért a nyelvtanítás körülményeit ennek ismeretében érdemes és szükséges megteremteni. A nyelvtanítás korai kezdése akkor válik támogathatóvá, ha a korai nyelvtanítás feltételei messzemenően biztosítottak, vagyis az életkori sajátosságok, a tantervi elvárások és követelmények, valamint a módszertani kultúra összhangba kerül, és ezt kiegészíti egy rendszeresen végzett fejlesztő-támogató mérési módszer, amely szintén alkalmazkodik a korosztály nyelvi fejlődéséhez. Ehhez azonban elengedhetetlen egy újfajta, belső osztálytermi mérési kultúra megvalósítása, amelyhez megfelelő (számu és minőségű) mérőeszközökre van szükség, illetve azokra a nyelvtanárookra, akik ezeket az eszközöket rendeltetésszerűen tudják és fogják használni.

2.1.3 Az idegennyelv-tudás mérése a hazai kutatásokban

Az utóbbi években vizsgálatok indultak az általános és középiskolás korosztály nyelvtudásának, illetve a bevezetésre került nyelvi programok hatékonyságának felmérésére (lásd részletesen Nikolov, 2011b; Nikolov és Vigh, 2012). A következőkben bemutatjuk a közelmúlt néhány jelentős hazai nagymintás vizsgálatát¹, ahol egyes idegen nyelvi készségek fejlettségének megismerése volt az elsődleges cél, továbbá annak feltárása, hogy egyes egyéni változók milyen mértékben járultak hozzá az adott nyelvi teljesítményhez.

A kutatások háttérében és annak indítékai között megtalálhatjuk azokat a gazdasági, társadalmi és politikai változásokat, amelyek teljesen új helyzetet teremtettek az ezredfordulót megelőző és az utáni években. Ennek eredményeként a használható és hasznosítható (nyelv)tudás válik egyre inkább szükségessé, hiszen az új elvárásoknak csak olyan munkaerő tud megfelelni, amely képes a nyelvtudását tanulmányai során és munkahelyén használni, valamint egyéb, alkalmazható tudással és képességekkel is rendelkezik. A nyelvtudás tehát

¹ Itt csak azokat a vizsgálatokat mutatjuk be, ahol az általános iskolai korosztály is érintett.

nem önmagáért való cél, hanem az ismeretszerzés, a kommunikáció és a munkavégzés eszköze (Nikolov és Vigh, 2012).

Csapó (2001) és munkatársai 2000-ben országos reprezentatív mintán átfogó felmérést végeztek azzal a céllal, hogy feltérképezzék az idegen nyelvi készségek fejlődését befolyásoló tényezőket és a közöttük lévő összefüggéseket. A vizsgálatba az angol és német nyelvet tanuló 6., 8. és 10. évfolyamos diákok vettek részt, s a vizsgált változók között megtaláljuk három nyelvi készség (olvasás, írás, hallott beszéd értése) teljesítményét, az induktív gondolkodás, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció és egyéb háttértényezők változóit. A kutatás alapján megállapítható, hogy a nyelvválasztásban markánsak a regionális, a szülők iskolázottsága és a képességek szerinti különbségek. A tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők között megtaláljuk a nemek, a szülők iskolázottsága és a regionális változókat. A szerző megállapítja, hogy a nyelvtanítás eredményessége terén a korábbi évekhez képest pozitív irányú változások indultak meg, de a kedvező összkép mögött igen jelentős egyéni különbségek vannak. Továbbá az elemzett összefüggések arra utalnak, hogy a nyelvtudásbeli különbségek forrását az iskolán kívül kell keresni (Csapó, 2001).

Józsa és Nikolov (2003) nagymintás kutatása 6. és 10. évfolyamos angol és német nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettségét mérte. A papír-ceruza tesztekkel három nyelvi készséget (olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése és írás) mérte, továbbá néhány háttérváltozó bevonása egészítette ki a vizsgálatot. A vizsgálat megállapította, hogy az angol nyelvet tanulók felülmúlták németes társaikat mindkét évfolyamon és mindhárom mért készség esetén; a lányok jobban teljesítettek a fiúknál; továbbá jelentős különbségek találhatók a csoportok és az iskolák között is. A vizsgálat gyenge összefüggést talált a nyelvtanulással töltött évek száma (a nyelvtanulás kezdete) és az intenzitása (heti óraszám) között, s az iskolán kívüli oktatás (magánórák) sem ad jelentős hozzájárulást a teljesítményekhez. A feladatok előfordulási gyakorisága és előfordulása (a tanulók megítélése szerint) összhangban van a tanulói teljesítményekkel. A három nyelvi készség közül hatodikban az olvasás, tizedikben az írás jelentett legnagyobb gondot. A hatodikosok az írás feladatát tartották legkönnyebbnek, és ezekről állították, hogy a legtöbbet gyakorolják az órákon, míg a hallott szöveg értését gyakorolják a legritkábban, ezeket találták a legnehezebbnek. A tizedikesek a beszédértés feladatokat találták a legkönnyebbnek, de beszámolóik szerint a legritkábban gyakorolnak ilyen feladatokat (Nikolov, 2003).

Djigunović, Nikolov és Ottó (2008) horvát és magyar nyolcadikos tanulók angolnyelvtudását hasonlította össze a nyelvtanítás makro-faktorainak (a nyelvtanítás kezdete, heti óraszámok, csoportlétszám) tükrében. Megállapították, hogy a horvát tanulók szignifikánsan

jobb eredményt értek el a teszteken magyar társaiknál annak ellenére, hogy később kezdik a nyelvtanulást, kevesebb heti óraszámban és nagyobb nyelvi csoportokban tanulják az angol nyelvet. Továbbá nagyobb különbséget találtak a csoportok közötti teljesítményekben Magyarországon, mint Horvátországban, de a csoportokon belüli variancia nem szignifikáns.

Csapó és Nikolov (2009) longitudinális vizsgálat keretében azt vizsgálták, hogy a kognitív képességek (pl. induktív gondolkodás képesség, anyanyelvi olvasottszöveg-értés) és egyéb faktorok (pl. iskolai osztályzatok, idegen nyelv tanulásához fűződő attitűd és motiváció, családi háttér) hogyan járulnak hozzá az idegen nyelvi teljesítményhez a magyar oktatási környezetben. A kétéves mérési periódusban 6., 8., 10. és 12. évfolyamos angolul és németül tanuló diákok vettek részt. A vizsgálatban nyelvi teljesítményt (hallott és olvasott szöveg értése, írás) mérő teszt, induktív gondolkodás teszt és kérdőív segítségével gyűjtöttek adatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy az induktív gondolkodás meglehetősen erős korrelációt mutat mindegyik nyelvi készség esetén. A legerősebb összefüggést az induktív gondolkodás az olvasottszöveg-értéssel és az írással mutatta, a hallottszöveg-értéssel, bár szignifikáns, jóval alacsonyabb a korreláció. A szerzők ezt azzal magyarázzák, hogy az idegen nyelvi olvasás és írás egymással kölcsönösen összefüggő készségek, a hallás utáni szövegértés viszont nem, s az olvasást és az írást gyakran olyan készségnek tekintik, ami nagyobb kognitív igénybevételnek van kitéve, mint a beszédértés. Ez azonban azzal cáfolható, folytatják a szerzők, hogy míg az olvasásnál az információ visszakereshető, a beszédértésnél nagy erőfeszítés hárul a memóriára, tehát ebből a nézőpontból a beszédértést tekinthetjük nagyobb kognitív kihívásnak (216. o.). A változók közötti korreláció a hatodik évfolyamon a legmagasabb, s az évek előrehaladtával fokozatosan csökken. A kognitív tényezők (induktív gondolkodás) hozzájárulása az idegen nyelvi teljesítményhez ugyan szignifikáns, de nem kiemelkedő (1,3 és 7,7% közötti), a nyelvi teljesítmény legbiztosabb előrejelzője ebben az esetben a két évvel korábbi teljesítmény. A szerzők rámutatnak arra is, hogy egy korábbi vizsgálatban (*Kiss és Nikolov*, 2005) a nyelvérzék által magyarázott variancia jóval magasabb (22%), s ez azért lehetséges, mert a hagyományos nyelvérzékmérő teszt szélesebb szeletét méri a kognitív és nyelvi készségeknek, mint az induktív gondolkodás teszt.

A fent idézett vizsgálatok inkább rövid betekintést nyújtanak, mint helyzetképet a hazai nyelvtudás és nyelvi képességek alakulásáról egy-egy korosztályban. *Nikolov és Vigh* (2012. 278. o.), áttekintve az idegen nyelvek tanításának eredményességét, megfogalmazzák azokat az aggályokat és hiányosságokat, amelyek egyelőre jellemzik a hazai nyelvtudásmérést és a nyelvtanítás-kutatást, s amelyek a továbblépés lehetőségeit is magukban hordozzák. Ezek közül kiemelünk néhányat: (1) kevés azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a

közoktatásban megszerezhető tudás felmérését célozzák meg; (2) hiányoznak a hosszanti s a közoktatás egészét érintő vizsgálatok; (3) az eddigi mérések nem terjedtek ki minden készségterületre, a beszédképesség mérése legtöbbször kimaradt; (4) a mérések nem hasonlíthatók össze sem a hazai, sem a nemzetközi vizsgálatokkal.

Összegzésként megállapítható, hogy az idegen nyelvekkel kapcsolatos felmérések és kutatások rendeltetése elsősorban nem a statikus helyzetelemzés, hanem a dinamikus, segítő-elemző funkció, ami akkor válik igazán hatékonná, ha eredményei az oktatáskutatás mellett eljutnak az oktatás szélesebb rétegeihez (pedagógusok, döntéshozók, tantervkészítők stb.) is pl. ajánlások vagy megfontolások formájában. A rendszeres visszajelzések, értékelések hiányát és szükségességét az érintettek – diákok (szülők), tanárok – legalább annyira érzik, mint a kutatók vagy az oktatáspolitikusok.

A következő fejezetben a hallás utáni szövegértés bemutatására vállalkozunk. Az alapvető idegen nyelvi készségek közül ez a terület képezi a vizsgálataink tárgyát, kutatásunk erre a tartományra irányul.

2.2 A hallás utáni szövegértés

Ebben a fejezetben a hallás utáni szövegértés, más szóval a beszédértés (listening comprehension) szakirodalmának áttekintésére vállalkozunk. A kutatásunkban a beszédértés mint nyelvtanulási/nyelvtanítási tartomány szerepel, amelyen keresztül vizsgáljuk meg az egyéni különbségek szerepét és interakcióit. A szerteágazó elméleti háttér miatt nem tekintjük feladatunknak a beszédértés részletes pszicholingvisztikai értelmezését és feltárását. Áttekintésünkben az idegennyelvi beszédértéssel és beszédértés-tanítással kapcsolatos legjelentősebb kutatásokat vesszük számba.

A beszéd megértése az anyanyelvünkön többnyire egyszerűnek és problémamentesnek tűnik, az idegen nyelv esetében azonban gyakran nehézséget, helyenként frusztrációt okoz a tanulók körében, sőt sok nyelvtanuló számára komoly stresszforrás (*Chang és Read, 2007*). A beszédhallgatás ugyanis egy láthatatlan mentális folyamat, amit igen nehéz meghatározni. A hallgatónak meg kell különböztetnie a hangokat, megérteni a szavak jelentését, a nyelvtani szerkezeteket, értelmezni a hangsúlyt és hanglejtést, emlékezetben tartani és értelmezni közeli vagy távolabbi szocio-kulturális kontextusban (*Vandergrift, 2012*). Felmerül a kérdés, vajon a beszédértés inkább tanult vagy elsajátított képesség. *Zhang (2008)* a kutatási eredményeket áttekintve arra az álláspontra jutott, hogy az előbbi inkább az idegen nyelv, az utóbbi pedig a második nyelv tanulására jellemző. Annak ellenére, hogy a beszédértés a négy alapképesség

közül az egyik legfontosabb, mert az anyanyelvi fejlődés során ezt sajátítjuk el először, sőt az idegen nyelv tanulásakor is többnyire megelőzi a többi készséget, és erre támaszkodunk elsőként, az idegen nyelvi kutatásokban meglehetősen gyéren kutatott terület. Ennek okát a kutatók a „megközelítés” nehézségében látják (*Vandergrift, 2006*).

A beszédhallgatás (általában, s nem csak idegen nyelvi) kutatásának kezdetén, egészen a 70-es évekig, a kutatók a beszédhallgatás pedagógiai aspektusára helyezték a hangsúlyt, vagyis az átfogó (a szöveg megértése) és a kritikai (az üzenet közvetítése) beszédhallgatás került a középpontba (*Feyten, 1991*). *Nichols* és *Stevens* (1957; idézi *Feyten, 1991. 174. o.*) szerint a beszédhallgatás alapvető jelentőségű a tanulásban. A kommunikáció kb. 45%-át a beszédhallgatás, 30%-át a beszéd, 16%-át az olvasás és 9%-át pedig az írás tölti ki. A beszédhallgatás az iskoláskor kezdetéig az egyik leghatékonyabb és legjelentősebb módja a tanulásnak, de az osztálytermi munka közel 60%-át is a beszédhallgatás teszi ki. Később a diákok sokféle tanulási módot megtanulnak, s a beszédhallgatás némiképp visszaszorul, de újabb jelentőséget kap az egyetemi évek alatt. A beszédhallgatás képessége tehát alapvető jelentőségű a születéstől kezdve a tanulás és az oktatás különböző szakaszaiban a tanulmányi előmenetel szempontjából (*Brown, 1987; idézi Feyten, 1991. 174. o.*). *Brown* továbbá amellet érvel, hogy a beszédhallgatás a formális tanulás mellett a nyelvelsajátítás alapjának is tekinthető. Születéskor még nem tudunk semmit a nyelvről, ötéves korunkra az anyanyelvünket többé-kevésbé elsajátítjuk, és szinte kizárólag a beszédhallás eredményeként. Ebben a folyamatba beletartozik a fonológiai, a szintaktikai, a szemantikai és a pragmatikai szabályok felismerése és alkalmazása. *Feyten* (1991) szerint figyelmet érdemel az a tény, hogy amire az idegennyelv-elsajátítási és a neurolingvisztikai kutatások utalnak, pl. a kritikus periódus, az agy plaszticitásának csökkenése, az anyanyelvi szintű idegennyelv-elsajátítás akadályba ütközése, éppen párhuzamosan zajlik a beszédhallási képesség gyengülésével.

A hetvenes évektől kezdődően, amikor a nyelvtanításban a hangsúly a használható nyelvtudásra és a nyelvre mint a kommunikáció eszközére került, a receptív készségek fontossága új dimenzióba helyeződött. Ettől kezdődően a nyelvtanításban háttérbe szorult a kérdés-válasz (respond-oriented) paradigma, helyébe a nyelvhasználatot ösztönző (stimulus-oriented) paradigma lépett, amelyben a beszédhallgatás a nyelvtanítás alapja lett. A beszédhallgatás feladata voltaképpen a szóbeli szakasz késleltetése és előkészítése, ami már sokkal inkább produktív művelet (*Feyten, 1991*).

Az utóbbi évtizedekben a kognitív pszichológia, a mesterséges intelligencia és a nyelvészet együttes erőfeszítései vezettek el a szövegértés elméletek fejlődéséhez, ami a tanulók azon képességére alapul, hogy meríteni tudnak a meglévő ismereteikből. A kognitív

pszichológia az egyénre úgy tekint, mint a nyelvi input aktív felhasználójára. A tanulók a szövegértelmezés során alkotják meg a jelentést azáltal, hogy a hallott vagy olvasott szöveget kisebb-nagyobb értelmes részekre osztják, ezt összekapcsolják a már meglévő nyelvi vagy háttértudással (world knowledge), a hiányzó részeket pedig logikailag pótolják (pl. következtetés, kitalálás). A bevitt információ ezután újraserkesztve a hosszú távú memóriába kerül állítás vagy alapjelentés formában (Bowman, 1981; idézi Long, 1989. 33. o.). A háttértudás tapasztalatokra épül, és képessé teszi az egyént arra, hogy következtetéseket és elvárásokat fogalmazzon meg. A kognitív pszichológusok szerint ez a tudás forgatókönyv, keret és séma köré szerveződik (Schank és Abelson, 1977; idézi Long, 1989), amelyek előre meghatározott, sztereotíp cselekvéssorozatok, jól ismert szituációk. A kognitív pszichológiai kutatások rávilágítottak arra, hogy a beszédértés nem csupán a jelentés kivonása a beérkező szövegből, hanem az a folyamat, ahol a beszéd összekapcsolódik azzal a tudással, amelyet a beszélő már birtokol az adott témáról (Vandergrift, 2012). Nyilvánvalóvá vált tehát, hogy a beszédhallgatás több, mint az akusztikai jelek meghallása és megértése.

A beszédhallgatást sokféle definícióval és modellel írták le az elmúlt évtizedekben (lásd részletesen Eysenck és Kean, 2003; Gósy, 2005). Lundsteen (1971; idézi Feyten, 1991) definíciója szerint „egy olyan folyamat, amely a beszélt nyelvet jelentéssé alakítja az elmében” (174. o.). A jelenleg leginkább elfogadott kognitív pszichológiai megközelítés szerint a beszéd megértése hierarchikus felépítésű, interaktív folyamat (Gósy, 2005). Marslen-Wilson és Tyler (1980) interaktív modellje azon a feltételezésen alapul, hogy a szövegértésben egyidejűleg működnek *alulról felfelé* ható folyamatok, melyek közvetlenül az elhangzott szóból származnak, és *felülről lefelé* ható folyamatok, melyek a kontextuális információból származó elvárásokat tükrözik (Eysenck és Kean, 2003. 317. o.). A beszédhallgatás folyamata tehát kétirányú, egyrészt alulról felfelé irányuló, amikor a tanulók a nyelvi tudásukat (hangok, nyelvtani szabályok stb.) használják fel, hogy megértsék a közvetített üzenetet, másrészt felülről lefelé irányuló, amikor a hallgató az előzetes tudását (téma, szöveggörnyezet, szövegtípus, kulturális információ stb.) alkalmazza az üzenet megértéséhez. Ugyanakkor a hallás utáni szövegértés sem pusztán alulról felfelé vagy felülről lefelé irányuló folyamat, hanem a kettő interakciója, mivel a beszédhallgató egyszerre használja fel a háttértudását és a nyelvi tudását, hogy megértse az üzenetet. Annak mértéke, hogy melyik irányt milyen arányban használja fel a hallgató, függ a nyelvismeret szintjétől, a téma ismeretétől és a beszédhallgatás céljától (Vandergrift, 2012).

Field (2004) az alulról felfelé és a felülről lefelé irányuló információ feldolgozási folyamatot vizsgálta három kísérlet keretében. A kétféle feldolgozási folyamat nem tekinthető

egymás alternatívájának, a kettő kapcsolata meglehetősen összetett, és kölcsönösen függnek egymástól. A szerző szerint, bár a kutatásokban számtalan bizonyíték van arra, hogy az alacsonyabb idegennyelv-tudással rendelkezők gyakrabban leragadnak az alulról felfelé folyamatnál, míg a magasabb szinten lévők inkább a felülről lefelé feldolgozásból profitálnak, az igazság, mint legtöbb stratégiánál, a kettő között van, vagyis a preferenciát számos körülmény befolyásolja, és változik tanulónként, szövegenként és feladatonként.

A hallgató nem figyel mindenre, szelektív módon hallgat a feladat céljának megfelelően. Ez viszont meghatározza a beszédhallgatás típusát, és azt, ahogyan a hallgató közelít a feladathoz. *Richards* (1990) két fontos kommunikációs célt különít el: interaktív és tranzakciós célú kommunikációt. Az előző esetben a beszédhallgatás erősen kontextusba ágyazott és kétoldalú. A második esetben a beszéd sokkal inkább üzenet-orientált, a célja az információ közvetítése. A kétféle beszédhallgatás között a legnagyobb különbség az, hogy míg az interaktív beszédhallgatásnál lehetőség van a jelentés pontosítására (pl. visszakérdezés, ismétlés), visszajelzésre, az információ közvetítésekor (egyoldalú hallgatás) nincs (*Vandergrift*, 2012).

Az idegen nyelvi beszédértésben jelentős szerepet játszik az anyanyelvi beszédértési képesség. *Simon* (2006) 11-12 éves magyar és angol gyerekekkel végzett kutatása rávilágít arra, hogy szoros összefüggés van a magyar gyerekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédészlelési és beszédértési teljesítménye között.

Richards (2005) különbséget tesz a beszédhallgatás mint üzenetközvetítés és a beszédhallgatás mint nyelvelsajátítás között. Az előbbi esetben a hangsúly inkább a jelentésre, az üzenet tartalmára, mint formájára esik. Az utóbbi megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a beszédhallgatás milyen mértékben járul hozzá a nyelvelsajátításhoz. E kétféle szemlélet más-más módszert igényel a beszédhallgatás tanításában.

Az utóbbi évtizedekben a kommunikatív és kompetencia alapú nyelvtanítás különösen nagy hangsúlyt helyez a beszédhallgatásra és annak módszertani vonatkozásaira. Közös a különféle módszerekben a beszédhallgatás elsőbbségének és fontosságának hangsúlyozása. Ez abból is következik, hogy a beszédhallgatást a mindennapokban lényegesen gyakrabban használjuk, mint a többi nyelvi készséget. Ahhoz, hogy a nyelvtanuló elsajátítson egy nyelvet, tetemes mennyiségű időt kell eltöltenie a célnyelv hallgatásával, illetve a hallott szöveget meg is kell értenie. Ha összehasonlítjuk az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédbevitel mennyiségét egy adott időszak alatt, az idegen nyelv bevitele csak töredéke az anyanyelvinek (*Mordaunt és Olson*, 2010). A bevitel mennyisége mellett kulcsfontosságú annak megtanulása is, hogyan tegye érthetővé/értelmezhetővé a bejövő nyelvi korpuszt.

Dunkel (1986. 100. o.) rámutat arra, hogy a fejlett kommunikatív kompetencia és szóbeli kifejezőkészség elérése céljából a „lovat (beszédértés) a kocsit (szóbeli produkció) elé kell fogni”. Más szóval: magas szintű beszédprodukció eléréséhez magas szintű beszédértésre van szükség. A nyelvtanárok feladata tehát az, hogy a beszédértés feladatok széles választékát biztosítsák a tanulóknak.

Mordaunt és *Olson* (2010) szintén amellett érvelnek, hogy a beszédértési készség a gyakori és nagy mennyiségű, a beszélt (köznyelv) nyelvet is tartalmazó beszédbevitel által fejleszthető hatékonyan. A beszédbevitel azonban önmagában nem elég, a tanulóknak szükségük van arra, hogy a megértéshez szükséges nyelvi korpusz illeszkedjen (értelmezhető legyen) a tanulási tapasztalataikhoz. A beszédhallgatás folyamatában ugyanis két alapvető információforrás használatos: a nyelvi tudás (fonológia, szókincs, szintaxis, szemantika, pragmatika) és a sematikus vagy nem nyelvi tudás (témaismeret, memória, egyéni tapasztalatok), amely segítségével a hallottak beilleszthetők, integrálhatók a már meglévő tudásba. Az, hogy e két tudásforrást a hallgató hogyan alkalmazza, attól függ, hogy a kommunikáció milyen szöveggörnyezetben zajlik, ugyanis a kontextus nagyban befolyásolja a hallgatót a hallottak értelmezésében. Így a szöveggörnyezet képviseli a tudás harmadik típusát, minthogy elvárásokat fogalmaz meg azzal kapcsolatban, amit a hallgató hallani fog. A hallgató számára az optimális az, ha mindhárom tudásformának egyaránt birtokosa (*Chang* és *Read*, 2007).

A hallás utáni beszédértés jelentőségét számtalan kutatás bizonyítja, de a kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a nyelvi készség a nyelvtanulók számára egyike a legtöbb nehézséget jelentő készségeknak (*Graham*, 2006). *Rubin* (1994) öt tényezőt sorol fel, amelyek hatással vannak a beszédértésre: (1) a szöveg jellemzői (beszédtempó, hezitálás, szünet, hangsúly, ritmus, szórend, redundancia, diskurzusmarkerek), (2) a beszélő jellemzői (a beszélő neme, szakmai tudása), (3) a feladat jellemzői (a feladat típusa), (4) a hallgató jellemzői (nyelvtudás, memória, figyelem, kor, nem, háttértudás), (5) a folyamat jellemzői (a hallgató kognitív tevékenységei és az interakció természete). Ezek a tényezők olykor támogatói, máskor gátjai lehetnek a beszéd megértésének.

Goh (2000) a hallottszöveg-értés problémáját kognitív perspektívából közelíti meg. A szerző egyetemisták mintáján vizsgálta az idegen nyelvi hallás utáni szövegértéshez kapcsolódó metakognitív tudást és tapasztalatot. A kognitív folyamatot *Aderson* (1995; idézi *Goh*, 2000. 56. o.) háromfázisos elméleti modelljével írta le, amely szerint a nyelv (anyanyelv) megértése az észlelés, az elemzés és a felhasználás folyamatain keresztül történik. Az észlelés folyamata az akusztikus és az írott üzenet kódolását jelenti. A nyelvi elemzéskor a

szavak transzformálása történik a szavak jelentésével összekapcsolt mentális reprezentációvá. A felhasználás fázisában a hallgató/olvasó következtetéseket von le, amellyel kiegészíti, személyessé teszi a jelentést, vagy választ fogalmaz meg. A három fázis a megértés folyamatának különböző szintjét reprezentálja, de ezek a fázisok összekapcsolódnak és átfedésben vannak egymással. A szerző a vizsgálat során tíz problémát azonosított, ami előfordulhat a hallott szöveg megértésének folyamatában, s ezek fele a beszédészlelés fázisához köthető. A nehézségeket számtalan tényező okozhatja (pl. gyenge szófelismerés, probléma a figyelemmel, háttértudás hiánya, a rövid távú memória korlátozott kapacitása, a megfelelő szövegértés technikák hiánya).

A fejezet összegzéseként elmondhatjuk, hogy az idegen nyelvi beszédértés státusza a nyelvtanításban sokat változott az elmúlt évtizedekben. A kezdeti elhanyagolt, háttérbe szorított helyzetből, amikor a hallás utáni szövegértés apró szeletét képviselte a nyelvtanításnak, mára nagyobb figyelmet kapott a nyelvi programokban. A beszédértés készség fejlesztése azonban nem öncélú, hiszen a fejlett beszédértés a többi (pl. beszéd és olvasás) nyelvi készség fejlődését is jelentős mértékben elősegíti (Richards, 2005).

A következőkben a nyelvtanulást, és ezen belül a beszédértést különböző mértékben befolyásoló és meghatározó tényezőket vesszük számba. Először az egyéni különbségeket mint nevelépszichológiai kategóriát mutatjuk be, majd a kutatásunkba bevont egyéni tényezőket egyenként ismertetjük.

2.3 Az egyéni különbségek

„Hogyan lehet az, hogy egyes emberek nagyon könnyen tanulnak idegen nyelvet, míg mások számára, még akkor is, ha a körülmények ugyanolyanok, lehetetlen vállalkozás?” (Gardner és Lambert, 1972. 131. o.). Ezt a kérdést régóta felteszik az egyéni különbségekkel foglalkozó kutatók. Az bizonyosnak tűnik, hogy minden (egészséges) tanuló képes idegen nyelvet tanulni, de a tempó és a könnyedség tekintetében igen nagy különbségek vannak. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az idegen nyelv elsajátítása nem a tanítás közvetlen eredménye, a tanulói teljesítmény sok egyéb faktor függvénye. Az egyéni különbségek iránti érdeklődés az utóbbi három évtizedben jelentősen megnőtt (Skehan, 1989; Larsen-Freeman és Long, 1991; Dörnyei, 2006; 2009a; Ligthbown és Spada, 2006; Djigunović, 2009).

A pszichológiai kutatások kezdetektől fogva két különböző, olykor ellentétes irányultságú kutatási célt követnek: egyrészt megérteni az emberi értelem és viselkedés általános vonatkozásait, másrészt megérteni és felfedezni ugyanennek a különleges és egyedi

mivoltát. Ez utóbbi kutatási irányzat egy független alrendszer hozott létre, s egyéni különbségek (individual differences) néven vált gyűjtő fogalommá az e területen végzett kutatások megjelölésére (Dörnyei, 2006). A magyar nyelvű szakirodalomban többféle megnevezéssel találkozhatunk: pl. egyéni jellemzők, egyéni jellegzetességek².

Az egyéni különbségek azokra a személyiségjegyekre vonatkoznak, amelyekről feltételezzük, hogy mindenki alkalmaz, és amelynek mértékében az emberek különböznek egymástól, azaz olyan tartós személyiség dimenziók, amelyek minden embernél különböző mértékben vannak jelen (Dörnyei, 2005. 4. o.). Az egyéni különbségeket a normatív modellől való stabil és szisztematikus elkülönülésnek is tekinthetjük (Dörnyei, 2006; 2009a). A konstruktumot vizsgáló kutatások célja tehát az, hogy feltárják és azonosítsák azokat a tartós nyelvtanulói jellegzetességeket, amelyek relevánsak az idegen nyelv elsajátításában, s amelyek minden nyelvtanulónál különböző mértékben vannak jelen (Dörnyei, 2006; Djigunović, 2009).

Az egyéni különbségek kutatását évtizedek óta kiemelt érdeklődés övezi mind a nevelépszichológia, mind az idegen nyelv elsajátítása területén. Ez utóbbinál az egyéni különbségek előtérbe kerülésével a vizsgálat tárgyában hangsúly áthelyeződés történt a „*Mit?*”-ről (pl. a nyelvi teljesítmény) a „*Hogyan?*”-ra, azaz a nyelvelsajátítás folyamatára. Az idegennyelv-tanulással foglalkozó szakirodalom tradicionálisan két nagy csoportra osztja az egyéni jellemzőket: *kognitív* és *affektív* tényezőkre (Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1992, 1993). A kognitív tényezők formálják „a személy mentális alkatát” (Johnson, 2001; idézi Mattheoudakis és Alexiou, 2009. 224. o.), az affektív tényezők pedig „az emberi viselkedés érzelmi oldalát” (Brown, 1994; idézi Mattheoudakis és Alexiou, 2009. 224. o) képviselik. Az előbbihez sorolják pl. az életkor, nyelvérzék, intelligencia, szocio-ökonomiai státusz, tanulási stratégiák és a tanulási vagy kognitív stílus változókat, az utóbbihoz pedig olyan személyiség faktorokat, mint pl. a szorongás, extraverzió/intraverzió, gátlás, kockázattvállalás, empátia, önértékelés, attitűd és motiváció.

Az egyéni különbségek változóinak meghatározása változatos képet mutat. Egyes kutatók részletes listát állítottak össze azokról a tényezőkről, amelyek megkülönböztethetik az egyik egyént a másiktól. Gardner (1985) első nyelvelsajátítás modelljébe (socio-educational model) négy változó, az intelligencia, a nyelvérzék, a motiváció és a kommunikációhoz kötődő szorongás került, amelyek háttérében a kulturális meggyőződések vannak. Ennek későbbi, módosított változatában (Gardner és MacIntyre, 1993) már hat változó kapott helyet:

² Az értekezésben a szözszerinti fordítást vesszük alapul, s az *egyéni különbségek* illetve a konstruktumot képviselő változók megnevezésére olykor az *egyéni változók* kifejezést alkalmazzuk.

az intelligencia, a nyelvérzék, a nyelvtanulási stratégiák, a szorongás, a nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció, valamint a háttértényezők között fellelhető biológiai és tapasztalati tényezők és meggyőződések.

Skehan (1989) az egyéni különbségek alábbi felsorolását adja: (1) nyelvelsajátítási képességek, nyelvérzék, (2) motiváció, (3) nyelvtanulási stratégiák, (4) kognitív és affektív jellemzők (intelligencia, extroverzió-introverzió, kockázatvállalás, mezőfüggőség, szorongás), (5) interakciós hatások.

Larsen-Freeman és *Long* (1991; idézi *Péter Szarka*, 2007. 47. o.) részletes felsorolását adják a változóknak: (1) életkor, (2) szociálpszichológiai tényezők (motiváció, attitűd), (3) személyiségjegyek (önbizalom, extraverzió, szorongás, kockázatvállalás, elutasításra való érzékenység, empátia, gátlásosság, kétértelműség iránti tolerancia), (4) kognitív stílus (mezőfüggőség/függetlenség, kategóriák mélysége, reflexivitás-impulzivitás, érzékleti modalitás preferenciája, analitikus-gestalt látásmód), (5) agyféltekei specializáció, (6) tanulási stratégiák, (7) egyéb tényezők (pl. emlékezet, nem).

Ellis (1994) három pillérre építi az egyéni különbségek rendszerét, s ezek szerint egymással kölcsönhatásban vannak: (1) egyéni jellegzetességek: nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések, érzelmi jellemzők (pl. szorongás, önbizalom, attitűdök), általános tényezők (pl. nyelvérzék, életkor), (2) tanulási stratégiák, (3) a nyelvtanulás eredményei. A három pillér között helyezkednek el a tanulási folyamatok és mechanizmusok.

Mások ahelyett, hogy pontosan meghatároznák, hogy mely területek tartoznak az egyéni különbségek tárgykörébe, kiemelnek néhány jelentősnek tartott tartományt. *Dörnyei* (2009a) az egyéni különbségek négy legfontosabb változóját említi: (1) A motiváció a tanulói viselkedés irányára és terjedelmére vonatkozik, amely magába foglalja a tanulói választást, a tanulás intenzitását és a kitartást. (2) A nyelvelsajátítási képesség a tanulás kapacitására és minőségére utal. (3) A tanulási stílus a tanulás módját foglalja magába. (4) A tanulási stratégiák, amelyek a motiváció és a tanulási stílus között félúton helyezkednek el, vagyis jelzik a tanulók proaktivitását a speciális tanulási útvonalak kiválasztásában. E négy változó az, amely „a miért, a milyen hosszan, a milyen keményen, a milyen jól, a mennyire odaadóan és milyen módon kérdésekre válaszolva jelzi a tanulók elköteleződését a tanulási folyamatban (232. o.).

Djigunović (2009) szerint az (1) intelligencia, (2) nyelvérzék, (3) életkor, (4) nem, (5) attitűd és motiváció, (6) idegennyelvi szorongás, (7) tanulási stílus, (8) tanulási stratégiák és (9) a kommunikációs hajlandóság tartozik az egyéni különbségek változói közé.

Napjainkban sok kutató úgy tekint az idegen nyelv tanulására, mint a tanulói jellemvonások és a nyelvtanulási körülmények interakciójának eredményére, s e kettő között összetett kapcsolatot feltételeznek. Emellett egyre nagyobb az igyekezet a tanulók és a tanulási környezet közötti kapcsolat minél mélyebb megismerésére (*Djigunović*, 2009). Régóta nyilvánvaló ugyanis, hogy az egyes változók nem önállóan, hanem egymással összefonódva befolyásolják a nyelvtanulást, tehát a kutatások tekintélyes része a nyelvi teljesítményre gyakorolt hatás mellett a változók közötti kapcsolatok megismerésére irányítja a figyelmet (*Dörnyei*, 2006). *Djigunović* (2009) amellett érvel, hogy az egyéni különbségek nem tekinthetők egynemű, egységes jelenségnek, inkább egymással és a környezettel interakcióban lévő koncepciónak. Az egyéni különbségek némelyike stabilabb, a környezeti változásra kevésbé érzékeny (pl. intelligencia, nyelvérzék), a másik része hamar megváltozik vagy megváltoztatható a körülmények (pl. fejlesztő program) hatására (pl. motiváció, stratégiák, szorongás). Felmerül az a kérdés is, hogy van-e olyan optimális kombinációja az egyéni változóknak, amely különösen hatékony a nyelvelsajátításban. *Ackerman* (2003) szerint az egyéni sajátosságok gyakran elszigetelten is komoly hatást gyakorolnak a tanulás sikerére, de a sajátosságok kombinációja sokkal erőteljesebb.

A korábbi kutatások jelentős része a nyelvtanuló tulajdonságait az egyéni különbségek kontextusában vizsgálta, és általában mint háttérváltozók („háttérzaj”) jelentek meg a kutatásokban, amelyek módosítják, egyénivé formálják azt a képet, amelyet a nyelvelsajátítás folyamatáról kapunk. *Dörnyei* (2006) három szempontot emel ki a nyelvtanuláshoz köthető egyéni különbségek különböző változóinak tanulmányozása során: (1) A kutatásokban egyre nagyobb szerepet kap a *kontextus*, vagyis a változóknak szituációhoz köthető természete kerül előtérbe. Megdőlni látszik az a felfogás, hogy az egyéni sajátosságok abszolútak és függetlenek a környezettől, helyette az egyéni sajátosságok dinamikus, interaktív jellege látszik bizonyítotttnak. (2) Az egyéni különbségek lineáris kapcsolata helyett egy *komplex*, kombinációkra épülő kapcsolatrendszerrel beszélhetünk, ahol az egyéni sajátosságok vagy összhangban, vagy interferenciában vannak egymással, továbbá a sajátosságok kombinációi nagyobb magyarázóerővel bírnak, mint az izolált változók. (3) Az egyéni különbségek bevonása (kapcsolatkeresés) a speciális nyelvelsajátítási folyamatokba. Az egyéni különbségek dinamikus megközelítése sokkal termékenyebb megoldásnak tűnik mind elméleti, mind gyakorlati szempontból, mert így a változók egy magasabb rendű kombinációja integrált egészként működhet (*Dörnyei*, 2009a).

Az utóbbi időben az is nyilvánvalóvá vált, hogy nyelvet tanuló kisiskolások sem mindenben hasonlítanak egymásra, így az egyéni különbségek vizsgálata a korai nyelvtanulók

körében egyrészt lehetséges, másrészt szükséges is (Nikolov, 2009d; Djigunović, 2009). Ehhez azonban még nem minden esetben állnak rendelkezésre megfelelő mérőeszközök és módszerek, mivel ezek tekintélyes része felnőtt vagy felsőbb éves diákok számára készültek. Djigunović (2009) a jövőbeni kutatások fő irányát az egyéni különbségek egymás közötti kapcsolatainak megismerésében látja a korai nyelvtanulók körében, amihez égető szükség van releváns mérőeszközökre és megfelelő mérési módszerekre.

Az egyéni különbségeket feltáró kutatások arra is rámutatnak, hogy az egyéni változók eltérő arányban járulnak hozzá pl. a tanulói teljesítmények, a sikeres nyelvtanulás magyarázatához. A hagyományos megközelítés szerint beszélhetünk tehát elsődleges és másodlagos jelentőségű egyéni változókról. Eszerint az idegen nyelvi kutatásokban az egyéni különbségek között elsődlegesnek a nyelvérzék és a motiváció tekinthető, mivel legerősebb hatása és a legmagasabb mértékű hozzájárulása e két változónak mutatható ki a tanulói teljesítményekben. Ez azt jelenti, hogy a nyelvérzék az elsődleges kognitív, a motiváció pedig az elsődleges affektív változó (Gardner és MacIntyre, 1992, 1993). Más szerzők bővítik a kört, s szerintük az egyéni változók között a nyelvérzék, az attitűd és motiváció, a szülői háttér, a tanult nyelv státusza és a nyelvtanítás minősége befolyásolja a nyelvtanulás eredményességét (Ellis, 1994; Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2006; Nikolov, 2007). Dörnyei (2010a) szerint a változók hatásának a mértéke attól is függ, hogyan méri a konstruktumot.

Dörnyei (2010a) az egyéni különbségek újraértelmezésében megkérdőjelezi a hagyományos koncepció szerinti dichotómiát, vagyis a kognitív és affektív tényezők kategórikus elkülönítését (Gardner és MacIntyre, 1992, 1993). Azzal érvel, hogy nincs olyan dolog, hogy nyelvérzék vagy motiváció, mert mindkét konstruktum „esernyőfogalom”, ami számtalan faktort foglal magába. A pszichológiában pl. a korszerű motivációs elméletek mindegyike természeténél fogva kognitív, vagyis a motiváció nem független a kogníciótól, hanem része annak, így a két tényező egymással interakcióban és átfedésben értelmezhető. A szerző e kölcsönhatás megvilágítására három motivációs elméletet emel ki: a flow elméletet (Csíkszentmihályi, 1997), a motivációs feladatvégzés modellt (Dörnyei, 2003; Dörnyei és Tseng, 2009) és az ideális idegen nyelvi én (Dörnyei, 2005, 2009b) elméletet. Dai és Sternberg (2004; idézi Dörnyei, 2010a. 258. o.) szintén amellett érvelnek, hogy a kogníció és a motiváció egy integrált mentális rendszer két összefonódó aspektusa, kiegészülve a harmadik alkotóelemmel, az érzelmekkel. Vagyis az intellektuális működés és fejlődés sohasem önálló kognitív eseményként jelenik meg, hanem a motivációval és az érzelmekkel karöltve. Más szóval, az intellektuális működés és fejlődés motivációs és érzelmi aspektusának figyelembevétele nélkül nem érthetjük meg a kognitív folyamatokat.

Az újabb kutatások megkérdőjelezzik az egyéni változók moduláris megközelítését is. Dörnyei (2009a) szerint az egyéni különbségek átfogó és egyenes irányú értelmezése, vagyis mint stabil és monolitikus tanulói jellegzetességeként való feltüntetése, idealizált mítosz, ami a továbbiakban nehezen tartható. A szerző később amellet érvel, hogy az egyéni változók (pl. nyelvérzék, motiváció), utalva Kosslyn és Smith (2000; idézi Dörnyei, 2010a. 252. o.) elméletére, akik a kognitív képességeket alacsonyabb és magasabb rendű funkciókra osztották, szintén hierarchikus rendszernek tekinthetők, ahol a magasabb rendű tanulói karakter egy sor hierarchikusan elrendezett egymással dinamikus interakcióban lévő komponensekkel rendelkezik. Ebből az következik, hogy az egyéni különbségek hagyományos moduláris, vagyis az egyéni változók mint különálló tényezők összessége megközelítés is megkérdőjelezhető. Más szóval az egyéni különbségek hagyományos felfogása amellet, hogy nem bizonyítja a konstruktum dinamikus, rugalmas és változó természetét, nem számol a külső és belső interakciókkal, ami a magas szintű intellektuális működés sajátja. Dörnyei (2009a, 2010a) az egyéni változók, ezen belül a két elsődlegesnek tartott változó (nyelvérzék és motiváció), szerepét a „*dinamikus rendszer*” perspektívából közelíti meg. Érvelése szerint az egyéni változók „csupasz” megközelítése helyett sokkal életszerűbb és gyümölcsözőbb, ha a hangsúlyt bizonyos jellegzetességek magas szintű kombinációjára helyezzük, ami mint integrált egész működik. A különböző izolált területek hatásainak vizsgálata helyett meg kell próbálni azonosítani azokat a létező (járható) konstellációkat, amelyek által az emberi értelem kognitív, motivációs és érzelmi alrendszerei konstruktív módon együttműködnek (Dörnyei, 2010a).

Összességében elmondható, hogy az egyéni különbségek fontos szemponttá váltak az idegen nyelv tanulásában és tanításában, mert a nyelvtudás szintjét jelentős mértékben, akár közvetlen akár közvetett módon, az egyéni különbségek befolyásolják. Az egyéni különbségeket a kutatások az idegennyelv-elsajátítás sikerének egyik legstabilabb előrejelzőjének tekintik, és egyre több kutatás bizonyítja, hogy mind a második nyelvi, mind az idegen nyelvi teljesítmény varianciájának jelentős részét az egyéni különbségek magyarázzák. Az egyéni különbségek azonban önmagukban kevésbé informatívak, hanem mint önmaguk is sok komponensből álló konstruktumok, integrált egészként jelennek meg az egyéni teljesítmények értelmezésében.

A következő fejezetekben áttekintjük az egyéni különbségek legmeghatározóbb változóit, s betekintést adunk e változók és a tanulói teljesítmény kapcsolatába. Bemutatjuk a *nyelvérzék*, a nyelvtanulással kapcsolatos *meggyőződések*, a nyelvtanuláshoz fűződő *attitűd* és *motiváció*, a beszédértés *stratégiák* és a beszédértéshez kapcsolódó *szorongás* fogalmi hátterét

és az adott területen végzett kutatások eredményeit. Célunk a tanulói jellegzetességek és a teljesítmények sokoldalú megközelítése és értelmezése. Első lépésként a kutatásunkba beemelt kognitív tényezők közül a nyelvelsajátítási képesség kutatási eredményeivel ismerkedünk meg.

2.3.1 A nyelvelsajátítási képesség

A nyelvelsajátítási képesség (aptitude), más szóval a nyelvérzék koncepciója szorosan kapcsolódik a szélesebb körben értelmezett humán képességekhez vagy intelligenciához, ami magába foglalja kognitív-alapú tanulói különbségeket. Az intelligencia kezdetektől fogva összekapcsolódik a tanulmányi eredményességgel. *Dörnyei* (2006) szerint az intelligencia és a nyelvelsajátítási képesség összetett konstruktumok, számtalan kognitív tényező összetevődéséből állnak, s ezek egy része átfedésben van egymással.

A nyelvérzék kutatása abból indul ki, hogy létezhet olyan specifikus nyelvi képesség, amelyben egyéni különbségek vannak, vagyis az idegen nyelvek tanulásához a kutatók feltételeznek egy speciális tehetséget/képességet, amely jelentős különbséget mutat a nyelvtanulók között, és ez a képesség más, mint az anyanyelv tanulásához szükséges képesség (*Dörnyei és Skehan*, 2003). A kutatások jelentős része választ keres arra, hogy ez a képesség: (1) tanult vagy velünk született; (2) állandó vagy fejlődik az évek során; (3) elkülöníthető vagy a többi általános képességhez kötődik; (4) milyen mértékben lehet előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének; (5) milyen mértékben érzékeny a tanulási környezetre, a nyelvtanítás módszereire vagy az anyanyelvi háttérre; (6) önálló entitás vagy vannak alkomponensei; (7) mérhető-e hatékonyan, és ha igen, hogyan ez a képesség.

A nyelvérzék *Carroll* (1981) szerint a feladatmegoldásnak olyan képessége, amely a tanuló többé-kevésbé állandó személyiségjegyeinek kombinációjától függ. *Ellis* (1994) az idegen nyelv esetében egy speciális hajlamról tesz említést, amely szükséges a sikeres nyelvtanuláshoz. *Gardner és MacIntyre* (1992) a nyelvérzékot kognitív alapokon álló tanulói sajátosságnak tartja, ami az idegen nyelvi teljesítmény jelentős hányadáért felelős, s ezt a nyelvtanuláshoz szükséges idő mennyiségével hozza összefüggésbe.

„A nyelvérzék fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) megbízhatóan képesek előrejelezni az adott körülmények között a nyelvi tudásszintben bekövetkező változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül” (*Ottó és Nikolov*, 2003. 35. o.). A nyelvérzék csupán azt jelezheti előre, hogy optimális körülmények között a nyelvtanuló milyen sebességgel haladhat. *Ottó és Nikolov* (2003) megállapítása szerint, „a nyelvérzék azonban nem dichotómia! Nem oszthatjuk az embereket két csoportra

aszerint, hogy képesek-e elsajátítani idegen nyelveket vagy sem. A nyelvérzék ismeretében mindössze annyit tudunk bizonyossággal előrejelezni, hogy a tanuló képes lesz-e a rendelkezésre álló idő alatt sikerrel teljesíteni egy adott kurzus követelményeit. A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma” (36. o.).

A kutatók eltérő véleményt fogalmaztak meg abban a tekintetben, hogy az intelligencia és a nyelvérzék milyen kapcsolatban van egymással. *Carroll* (1981) szerint a két konstruktum független egymástól. *Pimsleur* (1966) ellenkezőleg, a nyelvérzékét az intelligencia részének tekinti. *Gardner és Lambert* (1972), valamint *Skehan* (1982; idézi *Skehan*, 1998. 208. o.) kutatásaikban a két változó között 0,43-0,44 korrelációt találtak. Ezek a vizsgálatok még arra is rámutattak, hogy a nyelvérzék szorosabb összefüggést mutat a nyelvi teljesítménnyel, mint az intelligencia. *Skehan* (1998) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy bár a nyelvérzék és az intelligencia között összefüggés van, sőt bizonyos fokú átfedést is találunk közöttük, a két változó nem ugyanaz, mindkettő másként járul hozzá a sikeres nyelvtanulás előrejelzéséhez.

A nyelvelsajátítási képesség mérése

Az elmúlt évtizedekben számtalan próbálkozás történt a kutatók részéről, hogy meghatározzák azokat a tényezőket (faktorokat), amelyek biztonsággal mérik és előrejelzik azt a képességet, amely szükséges a sikeres idegennyelv-elsajátításhoz. A nyelvelsajátítási képesség kutatása az 1950-es években kezdődött. *Carroll és Sapon* (1959, idézi *Hild*, 2007. 109. o.) sok éves fejlesztőmunka eredményeként készítette el a nyelvérzékmérő tesztet. Első lépésként különböző területeken és szinteken oktató nyelvtanárok megkérdezése után összegyűjtötték a sikeres nyelvtanulók tulajdonságait, és azokat a képességeket, amelyekkel valakinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy eredményesen tudjon elsajátítani egy idegen nyelvet. Az összegyűjtött információk alapján nyelvérzékmérő feladatot készítettek, amelyeket nyelvtanulók reprezentatív mintája töltött ki, majd ezeket összevetették a nyelvi teljesítményekkel. Ezt követően a tesztek eredményeit faktoranalízisnek vetették alá, hogy megnézzék, mit mérnek a tesztek. Az így kapott eredmény négy különálló faktort eredményezett. A Modern Language Aptitude Test (MLAT, *Carroll*, 1981) négy speciális képességet érint: (1) a fonetikai kódolás képességét (phonetic coding ability), (2) a nyelvtani érzékenység képességét (grammatical sensitivity), (3) az induktív tanulási képességét (inductive language learning ability) és (4) a memorizálás képességét (rote learning ability). A második és harmadik komponens az induktív gondolkodás képességére támaszkodik, míg az

első és a negyedik komponens jórészt a rövid távú memóriát teszteli. A teszt a serdülők és a felnőttek nyelvtanulással kapcsolatos képességeit vizsgálta. Arra a megállapításra jutottak tehát, hogy nincs különálló idegennyelv-elsajátítási képesség, helyette létezik számtalan faktor, amelyek összeadódva jellemzik az idegen nyelv elsajátításának kapacitását. Más szóval, a nyelvelsajátítási képesség nem egy egységes konstruktum, hanem az alapképességek összessége, ami ahhoz szükséges, hogy az idegen nyelv elsajátítása megtörténjen. *Dörnyei* (2006. 46. o.) megjegyzi, hogy attól kezdve, hogy a teszt bevonult a nyelvelsajátítási képesség mérésébe, a kutatások hallgatólágyosan egyenlőségjelet tettek a nyelvelsajátítási képesség és a teszt közé, vagyis „a nyelvelsajátítási képesség az, amit a tesztek mérnek.”

Carroll modellje hosszú távon meghatározta a nyelvelsajátítási képesség kutatását, 30-40 éven keresztül nem sok változás történt ezen a területen. *Dörnyei* és *Skehan* (2003) ennek okát abban látják, hogy egyrészt a nyelvtanítás kevés figyelmet fordított erre a területre, hiszen az esélyegyenlőség sérülését látták benne (az alacsony képességgel rendelkező tanulók számára reménytelen vállalkozás lenne a nyelvtanulás), másrészt egyes kutatók kapcsolatot feltételeztek a nyelvelsajátítási képesség és a nyelvtanulási környezet között. *Krashen* (1981) szerint a nyelvelsajátítási képesség a tanár irányította, szabály-alapú (explicit rule-focus) nyelvtanuláshoz kapcsolódik, és nem releváns a nyelvelsajátítással, ahol a nyelvi szabályok nem tudatos internalizálás útján válnak a nyelvtudás részévé.

Skehan (1998) arra mutatott rá, hogy a nyelvelsajátítási képesség különböző komponensei a nyelvelsajátítás különböző fázisaihoz kapcsolódhatnak: pl. a fonéma kódolás képessége a bemeneti folyamatokhoz (input processing), a nyelvi elemzés képessége (a nyelvtani érzékenység, induktív nyelvtanulás) a központi feldolgozáshoz (central processing) és a memória mint visszakeresés a kimeneti feldolgozáshoz és a folyékonysághoz (output and fluency) kapcsolódik.

A nyelvérték-kutatások a későbbiekben különféle tesztekhez kötődnek. *Pimsleur* (1966) fejlesztette ki a PLAB tesztet (Pimsleur Language Aptitude Battery), amely a sok hasonlóság mellett abban különbözött a *Carroll*-féle tesztől, hogy nagyobb hangsúlyt helyezett az auditív faktorra és kevesebbet a memóriára.

Petersen és *Al-Haik* (1976) DLAB (Defense Language Aptitude Battery) tesztjében a *Carroll*-féle induktív nyelvtanulásra, a fonéma-kódolási képességre és a memóriára került a legnagyobb hangsúly. A VORD (*Parry* és *Child*, 1990) négy feladatsort tartalmaz és a nyelvtani elemzésekre helyezi a hangsúlyt.

Skehan (1998) modellje is követi a *Carrolli* hagyományt, de a négy faktor helyett csak három faktorral fedi le a nyelvelsajátítási képesség meghatározó területeit: 1) a hallás utáni

képesség (auditory ability), 2) a nyelvelemző képesség (language analytic ability), 3) a memorizáló képesség (memory ability). *Skehan* rávilágít arra, hogy az akusztikus képesség a nyelvtanulás elején különösen fontos, mert ha az akusztikus input átalakítása problémát jelent, az egész további megértési és feldolgozási folyamat nehézségbe ütközik. A szerző szerint az akusztikus képesség kezdetben egyfajta küszöböt jelent a nyelvtanulás sikerességében, később azonban kiegyenlítődik és a magasabb nyelvi szinteken már minimális mértékben járul hozzá a nyelvtanulás eredményességéhez. A nyelvi elemző képesség azonban lineáris kapcsolatban van a nyelvtanulás eredményességével egészen a legfelsőbb szint eléréséig. Hasonlóan a memorizáló képesség, de az a magasabb szintre érve fontosságában felülmúlja a nyelvi elemző képességet, és meghatározóvá válik az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudásban.

A magyar nyelvű nyelvérzékmérő teszt első változatát *Ottó István* (1996, 2002) készítette, és Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) néven vált ismertté a hazai kutatásokban. A teszt magyar anyanyelvű felnőtt nyelvtanulók számára készült, és az eredeti változathoz hasonlóan négy részből áll, amelyek mindegyike a nyelvelsajátítási képesség egy-egy komponensét méri.

Kiss és Nikolov (2005) többlépcsős eljárással nyelvérzékmérő tesztet fejlesztettek ki, amit fiatal (hatodik évfolyamos) angol nyelvet tanulók mintáján próbáltak ki. A teszt alapjául az első magyar nyelvtanulók számára készült nyelvérzékmérő teszt, a MENYÉT (*Ottó*, 1996) szolgált, amelynek elméleti keretét a négyfaktoros *Carroll*-modell adja. A szerzők a mérőeszköz elkészítésekor mellett érveltek, hogy a kutatások szerint a MLAT (*Carroll és Sapon*, 1959) még mindig a legstabilabb és legmegbízhatóbb előrejelzője az idegen nyelvi teljesítménynek, annak ellenére, hogy széles körben elfogadott az a hiányossága, hogy feladatai nem terjednek ki a kommunikatív kompetencia mérésére. További gyakorlati szempontnak tekintették, hogy 45 perc (egy tanítási óra) alatt felvehető legyen, és az eredmények összehasonlíthatók legyenek a hazai nyelvtanulói környezetben.

Egy másik kutatásban *Kiss* (2009) nyolcéves (második osztályos) tanulók számára adaptálta a korábbi kutatáshoz felhasznált nyelvérzékmérő tesztet. A teszt feladatai, hasonlóan a korábbi (*Kiss és Nikolov*, 2005) mérőeszközökhöz négy képességterületet mérnek: (1) a „keresd az összeillő szavakat” a nyelvtani érzékenységet és analógiás gondolkodást; (2) a „rímelő szavak” a beszédhangok megkülönböztetésének képességét; (3) a „rejtőző szavak” a hang-jel asszociációt és a hasonló jelentésű szavak felismerésének képességét; (4) a „szótanulás” az idegen szó és a hozzákapcsolódó jelentés memorizálásának képességét méri.

Az 1990-es években új irányt vett a nyelvelsajátítási képesség kutatása, amely *Parry és Stansfield* (1990) „Language Aptitude Reconsidered” antológiájával vette kezdetét.

Dörnyei (2006) a megújulás okát abban látja, hogy a kognitív pszichológia előretörése egyre pontosabb betekintést enged a különböző mentális képességek és készségek reprezentációjába, amelyek a nyelvtanulási képességeket alkotják. A kutatók a nyelvelsajátítási képességet egyre több, egyéb nyelvtanulással kapcsolatos változóval kötik össze, s így már a vizsgálat tárgya túllép a hagyományos nyelvi képesség metaforán. Az új megközelítés magával hozta az új nyelvelsajátítási képesség tesztet – Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as applied to foreign language test (CANAL-FT) –, amelyet *Grigorenko*, *Sternberg* és *Ehrman* (2000) készítették. A tesztet tekinthetjük a nyelvelsajátítási képesség újraértelmezésének, ami abból indul ki, hogy az idegen nyelv elsajátításának legfontosabb tényezője az a képesség, amely az újszerűséget és a kétértelműséget tudja kezelni. A tesztet három fontos tulajdonság különbözteti meg a korábbi mérőeszközöktől: (1) kognitív alapokra épült, (2) inkább dinamikus, mint statikus, (3) szimuláción alapszik. A teszt a főhangsúlyt annak mérésére helyezi, hogyan kezelik az emberek az új és kétértelmű helyzeteket a nyelvtanulásban.

A nyelvérték hagyományos konstruktumát az utóbbi évek kutatásai sok kritikával illették (*Dörnyei*, 2006, 2009). A kritika leginkább arra irányul, hogy a nyelvérték nem rendelkezik olyan definícióval, amit alátámasztanak a nyelvtanulási elméletek, és a nyelvérték komponensei, melyeket a MLAT hivatott mérni, sem eléggé relevánsak napjaink nyelvtanulásában, ahol a nyelv elsajátítása többet jelent, mint szókincs és nyelvtan tanulója (*Sáfár és Kormos*, 2008). Továbbá olyan tényezők is megjelentek a nyelvérték-kutatással kapcsolatban, mint a munkamemória, az intelligencia vagy a nyelvtanulási tapasztalat hatása. *Sáfár és Kormos* (2008) kutatásában kísérletet tesz a hagyományos nyelvérték koncepció problematikus területeinek újraértelmezésére. Három területre irányították a figyelmet: (1) a nyelvtanulási tapasztalat és a nyelvérték teszten elért eredmény, (2) a nyelvérték előrejelző szerepe, (3) a munkamemória és a nyelvérték kapcsolatának vizsgálatára. A szerzők rávilágítanak arra, amit *Dörnyei* (2006) és *Robinson* (2005) már korábban felvázolt, hogy a hagyományos *Carrolli* nyelvérték koncepció átgondolásra, megújításra szorul. Az eredményeik azt mutatják, ha a tanulók nyelvtanulásához elsődlegesen a kommunikatív módszereket alkalmazzák együtt a nyelvi tudatossággal (focus on form), a nyelvérték mérsékelt magyarázóerőt jelent a nyelvtanulás sikerességének előrejelzésében. A nyelvérték leginkább a szókincs és a nyelvtan elsajátítására van hatással, és alacsony szinten magyarázza a komplex készségeket, úgymint a beszédértést, az olvasást, a beszédet vagy az írást. A kutatásból az is kiderült, hogy a munkamemória kapacitása alapvető kognitív változó, amely hatással van a nyelvértékre és a nyelvi teljesítményre is. A szerzők szerint eredményeik

megerősítik *Robinson* (2005) elméletét, ami azt feltételezi, hogy a tanulóknak különböző képességeket kell segítségül hívni, amikor eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el, azaz a nyelvérték komplex és dinamikus konstruktumnak tekinthető, amely kognitív tényezők és primér képességek ötvöze, s egy magasabb rendű képességet alkotva (aptitude complexes) közvetlenül részt vesz a különböző tanulási feladatokban.

A hagyományos koncepció szerint a nyelvérték viszonylag stabil tulajdonság, egy adottság, amely nyelvtanulási tapasztalatoktól független, a nyelvi gyakorlásra érzéketlen konstruktum (*Skehan*, 1998). A kutatók egy része más véleményt fogalmazott meg. *McLaughlin* (1990; idézi *Sáfár és Kormos*, 2008. 5. o.) szerint a nyelvérték kevésbé tekinthető állandó személyiségjegynek, ugyanis a kezdők a gyakorlás által haladók lehetnek. *Grigorenko és mtsai* (2000) szintén azt erősítik meg, hogy a nyelvérték sokkal inkább fejlődő szakértelem, mint születéstől adott tulajdonság. *Skehan* (2002) amellett érvel, hogy még mindig nincs elég bizonyíték, ami bizonyossággal megkérdőjelezi a nyelvérték stabilitását.

A nyelvelsajátítási képesség kutatási eredményei

A nyelvérték-kutatások egy része magára a nyelvérték vizsgálatára irányult, míg más része a képesség és egyéb változók (pl. nyelvi teljesítmény, nemek és életkorok közötti különbség, intelligencia, motiváció) kapcsolatára kíváncsi.

Ottó és Nikolov (2003) felnőtt (18–52 éves) nyelvtanulók körében végzett kutatása rámutat, hogy a négy nyelvelsajátítási képesség-komponens közül a legnehezebbnek a „szavak szerepe a mondatban” bizonyult, a legjobb átlagot a „nyelvi elemzés” feladaton érték el a felnőtt nyelvtanulók. Az eredmények alapján a nők szignifikánsan jobb átlagot értek el, valamint közepes erősségű negatív korrelációt találtak a nyelvérték és a mintában szereplők életkora között. A szerzők azonban megjegyzik (41. o.), hogy a nemek közti különbségek értelmezése nehéz feladat, hiszen amint *Ellis* (1994. 204. o.) is rámutat, ez a változó gyakran más változókon (például nyelvtanulási attitűdök) keresztül fejti ki hatását az idegennyelvtanulás folyamatára.

A legtöbb kutatás a nyelvérték és a teljesítmény kapcsolatát vizsgálta. *Ehrman és Oxford* (1995) kutatása arra mutatott rá, hogy az egyéni változók közül a nyelvelsajátítási képesség korrelál legerősebben az idegen nyelvi teljesítménnyel, és a teljesítmény varianciájának 25%-át magyarázza. Arra is rámutattak, hogy a nyelvérték 0,4 körüli korrelációt mutat az intelligenciával, ami azt jelzi, hogy a két változó nem ugyanazt méri.

Kiss és Nikolov (2005) az általuk kifejlesztett tesztet 419 hatodik osztályos angol nyelvtanuló mintáján próbálták ki, kiegészítve a mérést egyéb változókkal (pl. motiváció, a

nyelvi teljesítmény, angol jegy, egyéb tantárgyak év végi átlaga, a szülők iskolai végzettsége, tantárgyi preferenciák és angolórai tevékenységek). Az eredmények összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel, vagyis az idegen nyelvi teljesítmény varianciájának 22%-át magyarázza a nyelvérzék, és ezzel a legerősebb előrejelzője a sikeres nyelvtanulásnak. A motiváció szintén szignifikáns magyarázóerővel rendelkezik, és további 8% varianciát magyaráz.

Hild (2007) kutatásában a MENYÉT nyelvérzékmérő teszt (*Ottó*, 1996) *nyelvi elemzés* feladatát hangos gondolkodtatás módszerével vette fel azzal a céllal, hogy pontosabb képet kapjon a nyelvérzék fogalmáról és magáról a tesztről. A nyelvi elemzés komponens azt vizsgálja, hogy a nyelvtanuló az induktív nyelvtanulási képesség segítségével a rendelkezésre álló példamondatokból ki tudja következtetni az adott nyelv szintaktikai és morfológiai szabályait. A kvalitatív vizsgálat eredménye azt bizonyítja, hogy a kutatásban részt vevő nyelvtanulók az itemek közel kilencven százalékában induktív módon, azaz kikövetkeztetéssel jutottak el a válaszig, a további esetekben kommunikációs stratégiát (alulról és felülről építkezés) alkalmaztak. Ez a stratégia fontos a nyelvtanulásban, mert ennek segítségével tudjuk a szövegkörnyezetből kitalálni a hiányzó információt vagy jelentést. A kapott eredmény alátámasztotta a nyelvi elemzés komponens érvényességét. A nyelvtani érzékenység az a képességünk, amellyel fel tudjuk ismerni a szavak mondatban betöltött nyelvtani szerepét (*Carroll*, 1981). *Carroll* szerint a nyelvtanoktatás előnyösen befolyásolhatja ezt a képességet. Ez azonban nem törvényszerű, csupán ahhoz szükséges, hogy a tanult nyelvtani ismereteket a tanuló alkalmazni is tudja.

A kutatók egy része a nyelvelsajátítási képességet adott kontextusban vizsgálja. *Krashen* (1981) szerint a nyelvérzék csak a támogatott nyelvtanulási környezetben korrelál jelentős mértékben a nyelvi teljesítménnyel, ahol a hangsúly a nyelvhelyességen és a meta-lingvisztikai magyarázaton van (explicit grammar instruction). Ezt a feltételezést azonban egyéb kutatások cáfolják (*Robinson*, 1997; *Ranta*, 2002; idézi *Erlam*, 2005. 151. o.), és állítják, hogy a nyelvérzék mind az explicit, mind az implicit nyelvtanulási környezetben előrejelzi a nyelvi teljesítményt.

A kutatások másik része a nyelvelsajátítási képességet egyéb változók összefüggésében vizsgálják. *Sparks*, *Patton* és *Ganschow* (2012) klaszteranalízis segítségével vizsgálta meg, hogy az anyanyelvi készségek, az intelligencia, a nyelvérzék és az idegennyelv-tudás változói milyen mintázatot alakítanak ki a sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulóknál. A vizsgálat eredményeként három kognitív és teljesítmény profil (klaszter) különült el. Az idegen nyelvi teszten jól, közepesen és a gyengén teljesítők csoportjai

következetesen hozták ugyanezt az eredményt az anyanyelvi, a nyelvérték és az intelligencia teszteken. Az eredmények megerősítik a korábbi kutatási feltételezéseket (*Sparks és Ganschow*, 1995; idézi *Sparks és mtsai*, 2012. 471. o.), amelyek szerint ahhoz, hogy a tanuló jó idegen nyelvi teljesítményt érjen el, jó anyanyelvi képességekkel és jó nyelvértékkal is kell rendelkeznie, vagyis az idegen nyelvi teljesítmény konzisztensen együtt halad az anyanyelvi és nyelvérték teszteken elért eredményekkel. Más szóval, az idegen nyelvi teljesítmény erősen függ attól, hogy a tanuló milyen anyanyelvi teljesítményt nyújt és milyen nyelvelsajátítási képességekkel rendelkezik. A szerzők azt is megállapították, hogy az egyéb, főként az affektív változók (pl. motiváció, idegen nyelvi szorongás) sokkal inkább következménye, mint oka a nyelvi készségekben tapasztalható egyéni különbségeknek.

Harley és Hart (1997) kutatásukban azt vizsgálták, hogyan függnek össze a nyelvelsajátítási képesség komponensei a különböző életkorban elkezdett intenzív nyelvtanulás eredményével. A kutatásban 11. évfolyamos tanulók vettek részt, akiknek egy része elsős, a másik része hetedikes kora óta vesz részt intenzív nyelvtanulási programban. Az eredmények bizonyítékkul szolgálnak ahhoz a feltételezéshez, hogy a később (serdülőkorban) elkezdett nyelvtanulás esetén a nyelvi teljesítmény a nyelvelsajátítási képesség analitikus dimenziójával korrelál szorosan, míg a korán elkezdett intenzív nyelvtanulás esetén a teljesítmény a memóriával áll szoros kapcsolatban. Az eredmények arra kevés bizonyítékot szolgáltatnak, hogy a nyelvet kisgyermekkorától tanulók magasabb nyelvi képességgel rendelkezzenek az intenzív nyelvi képzésnek köszönhetően. Az eredmények úgy is értelmezhetők, hogy a fiatal nyelvtanulók (young immersion learners) nyelvi kompetenciájának előrejelzéséhez a memória magasabb, a nyelvtanulási képesség analitikus komponensei alacsonyabb magyarázóerővel bírnak, de az idősebbek esetében, ahol a formális tanítás nagyobb szerepet kapott, az analitikus nyelvi képességek erőteljesebb előrejelzői a nyelvi teljesítménynek.

Az utóbbi időben számos kritika fogalmazódott meg a nyelvérték kutatásával kapcsolatban, amelyet *Skehan* (1998) gyűjtött össze: (1) Mindenkinek van nyelvelsajátítási képessége (az anyanyelvét mindenki elsajátítja), ebből következően értelmetlen dolog a különbségeket keresni az idegen nyelvhez fűződő nyelvérték esetében. (2) Az sem világos teljesen, hogy a nyelvértékmérő tesztek kognitív vagy nyelvészeti alapon mérnek. (3) Az idegen nyelv elsajátítási képesség csak formális tanulási kontextusban releváns, és nem illeszthető rá a nyelvelsajátításra (informális kontextus). Az utóbbi feltevést a kutatások nem erősítik meg, sőt *Skehan* (1998) amellett érvel, hogy mivel a nyelvtanításnak az a feladata, hogy strukturálja a megtanulandó tananyagot a befogadás megkönnyítése érdekében, a

nyelvérzéknek éppen abban van óriási szerepe, hogy az informális tanulási kontextusban, ahol a tananyag (input) strukturálatlan, értelmet adjon az elsajátításra váró nyelvi anyagnak.

A munkamemória és a nyelvelsajátítási képesség

A munkamemória és a nyelvelsajátítás kapcsolatának kutatása új irányt nyitott a nyelvelsajátítási képesség kutatása terén is. A kognitív pszichológiában és az idegennyelvelsajátítás kutatásokban az elmúlt évtizedben került előtérbe a verbális munkamemória szerepe a nyelvtanulásban. *Baddeley és Hitch* (1974; idézi *Kormos és Sáfár*, 2008. 262. o.) munkamemória modellje egy dinamikus rendszerként írja le a rövid távú memóriát, amelyben ez a memóriakomponens nemcsak az információ átmeneti tárolásáért, hanem az információ feldolgozásáért és a figyelem szabályozásáért is felelős. *Miyaki és Friedman* (1998; idézi *Kormos és Sáfár*, 2006. 7. o.) szerint a munkamemória a nyelvelsajátítási képesség egyik (ha nem a) központi komponense. A szerzők szerint a munkamemória magába foglalja a nyelvérzék legfontosabb komponenseit: a fonetikai kódolási képességet, az asszociatív memóriát és a nyelvi analízis képességet. *Robinson* (2002; idézi *Kormos és Sáfár*, 2006. 7. o.) azonban tagadja a teljes azonosságot, szerinte a munkamemória kapacitás nem feleltethető meg a nyelvérzéknek, mivel egy hatékony nyelvérzék modellnek más kognitív képességeket is magába kell foglalnia. Számtalan kutatás bizonyította, hogy a munkamemóriának kiemelkedő jelentősége van a tanulásban (*Baddeley*, 2003).

Kormos és Sáfár (2006, 2008) az egyéni különbségek két legjelentősebb kognitív tényezőjének tartott konstruktum, a munkamemória és a nyelvérzék szerepét vizsgálták a kilencedik évfolyamos intenzív (két tannyelvű gimnázium nyelvi előkészítő osztályai) nyelvi képzésben részt vevő diákjai között. Azt találták, hogy mindkét változó összefüggést mutat az idegen nyelv tanulásában elért eredményekkel (olvasott- és hallottszöveg-értés, fogalmazás, nyelvtani és szókinceszt, beszédkésztség). A nyelvérzék komponensei közül az idegen nyelvi szabályok felismerésének képessége mutatta a legszorosabb összefüggést az idegen nyelvi (összesített) teljesítménnyel. A nyelvérzékmérő teszt összesített eredménye és a hallás utáni megértés között azonban nem találtak jelentős korrelációt. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy „a verbális munkamemória nemcsak az idegen nyelvi szavak, illetve a nyelvi elemek sorrendjének megtanulásában játszik szerepet, hanem abban is, hogy a megszerzett tudást a tanuló hatékony módon elő tudja hívni, és hogy a figyelmét hatékonyan tudja megosztani a tartalmi tervezés és a nyelvi kivitelezés között.” (2006. 23. o.). A kutatásban nem találtak összefüggést a nyelvérzék és a verbális munkamemória terjedeleme között, amely a kutatók szerint azt jelzi, hogy a két változó egymástól függetlenül járul hozzá a nyelvi

teljesítményhez. Az eredmények arra is rámutattak, hogy az idegen nyelvi teljesítményt a két kognitív változó 14%-ban magyarázza, és a nyelvérték nagyobb magyarázóerővel bír, mint a verbális munkamemória.

Sáfár és *Kormos* (2008) később megkérdőjelezi a hagyományos nyelvérték konstruktum (*Carroll* és *Sapon*, 1959) relevanciáját a 21. századi nyelvoktatásban, amikor a nyelvoktatás már lényegesen többet jelent, mint a lexika és a nyelvtan elsajátítása. Kutatásukban a hagyományos nyelvérték-konceptió három, problémásnak tűnő aspektusát vizsgálták: (1) a nyelvi tapasztalatok hatása a nyelvértékmérő teszt eredményére, (2) a nyelvérték előrejelző szerepe, azaz a nyelvérték stabilitása, (3) a munkamemória és a nyelvérték kapcsolata. Az eredményeik arra hívták fel a figyelmet, hogy a *Carrolli* nyelvérték koncepció megérett az újragondolásra, hiszen az eredeti (HUNLAT) teszttel elsősorban a szókincs és a nyelvtan elsajátítását lehet előre jelezni, és kevesebb prediktív hatást mutat egyéb készségek pl. olvasás, beszédértés, írás vagy a beszéd esetében. Továbbá, a munkamemória mint kognitív változó hatással van a nyelvértékre és a nyelvi teljesítményre. Az eredmények a kognitív képességek hierarchikus természetét erősítik meg. A kutatás arra is rámutatott, hogy a nyelvérték komponensei inkább készségek, mint képességek. Végül a szerzők figyelmeztetnek a nyelvérték és a nyelvi teljesítmény közötti korreláció ok-okozati értelmezésére. Eszerint a szignifikáns korreláció még nem jelent bizonyossággal oksági kapcsolatot, mivel a jó teljesítmény mögött több nyelvi tapasztalat is meghúzódhat, illetve a kiváló nyelvérték sem feltétlen jár együtt a kiváló teljesítménnyel.

Wen és *Skehan* (2011. 21. o.) amellet érvel, hogy a munkamemória a nyelvelsajátítási képesség konstruktumának meghatározó jelentőségű komponense, s ezt elméleti és empirikus kutatásokkal igyekszik igazolni: (1) A nyelvtanulók között speciális különbségek vannak a munkamemória kapacitását illetően. (2) Ezek a különbségek megbízhatóan és érvényesen mérhetők. (3) A munkamemória állandó és szignifikáns szerepet tölt be a második nyelv elsajátítási és fejlődési folyamatában. (4) A különböző komponensei szoros összefüggést mutatnak a nyelvi teljesítmények és a fejlődés különböző aspektusaival (pl. a szókincs és a nyelvtan elsajátítása), illetve bizonyos készségek fejlődésével (pl. beszédértés, olvasás, beszéd, írás és tolmácsolás).

A fejezet összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a nyelvérték évtizedek óta sok vitát kiváltó, nehezen leírható konstruktum. A nyelvelsajátítással foglalkozó kutatásokban azonban jelentős helyet foglal el, bár komponenseinek száma és tartalma vitatott, a nyelvtanulás eredményességének máig egyik legmeghatározóbb tényezője és előrejelzője.

A következőkben az egyéni különbségek egyik legrégebb óta és legszélesebb körben kutatott területével, a nyelvtanulási stratégiákkal, ezen belül a beszédértés stratégiák áttekintésével foglalkozunk. Először a nyelvtanulási stratégiák fogalmát és szerepét írjuk le a nyelvelsajátítás folyamatában, majd rátérünk a kutatásunkba bevont beszédértés stratégiák kutatási eredményeinek részletesebb tárgyalására.

2.3.2 A nyelvtanulási stratégiák

A 70-es években indult egy nyelvtanítási irányzat, amelyet a „tanulóközpontú”, „személyre szabott”, „individualizált” vagy „emberközpontú” tanulás jelzőkkel illettek. Az új fogalmak megjelenése a nyelvtanításban annak a felismerésnek a jeleként értékelhető, hogy a nyelvtanítás folyamatában központi szerepet kapott a tanuló képességének, szükségletének, érdeklődésének sokfélesége (Wenden, 2002), továbbá annak a felismerése, hogy a tanulás a tanulóval kezdődik, annak megértésével, ahogyan a tanulás folyik (Nyikos és Oxford, 1993). A stratégiakutatások is a 70-es években kezdődtek, majd a 80-as és 90-es évek időszakában születtek a legmeghatározóbb kutatási eredmények ebben a tárgykörben, amelyek jórészt leíró jellegűek voltak. Ezt követően némi hanyatlás következett be, csökkent az érdeklődés, ám az utóbbi években újabb fellendülés érzékelhető, s a hangsúly a leírásról áthelyeződött a stratégiai beavatkozásokra, vagyis azokra a metakognitív modellekre, amelyek hasznosak lehetnek a nyelvi órákon. A kutatások egyik része a téma elméleti megközelítésére vállalkozott, a másik része inkább gyakorlati célokat tűzött ki, nevezetesen feltérképezni azokat a lehetőségeket, módszereket, amelyek segítségével a nyelvtanulók önállóbbá és hatékonyabbá válhatnak. A kezdeti tanulási stratégiák elnevezést felváltotta a stratégiai tanulás kifejezés.

A nyelvtanulási stratégiák koncepciója nehezen megfogható (Wenden, 1986), időnként homályos (Ellis, 1994). A szakirodalom áttekintésekor különböző fogalmak -- stratégiák, taktikák, technikák, tanulási módszerek – jelzik a téma sokféle megközelítését. A stratégia kutatások elméleti hátterében leggyakrabban két modell található (Nikolov, 2003). Egyrészt a kognitív pszichológia információfeldolgozási modellje (O'Malley és Chamot, 1990; Bialystok, 1990), másrészt a nyelvtudás kommunikatív kompetencia-modellje (Bachman és Palmer, 1996), amelynek egyik komponense a stratégiai kompetencia. A stratégia meghatározások is különböző felfogásokat tükröznek. Egyes kutatók a stratégiákat mint a viselkedésben megfigyelhető jelenségeket értelmezik, mások mentális folyamatként, ami megfigyelhetetlen, de olyan elképzelések is vannak, amelyek a kettő ötvözeteként kezelik a stratégiákat (Ellis, 1994). Wenden (1986) szerint a tanulási stratégiák olyan mentális lépések

vagy tevékenységek, amelyeket a tanulók azért használnak, hogy megtanuljanak egy új nyelvet, s hogy az erőfeszítéseiket szabályozzák ennek érdekében.

Weinstein és Mayer (1986) úgy vélik, hogy a tanulási stratégiák egyfajta tudást és viselkedésmódot jelentenek, amelyek hatnak a tanulók azon képességére, hogy kiválassza, elsajátítsa, rendszerbe illessze és integrálja az új tudást.

Oxford (1990) meghatározása alapján a tanulási stratégiák olyan speciális tevékenységek, amelyeket a tanulók azért tesznek, hogy könnyebbé, gyorsabbá, élvezhetőbbé, önállóbbá, hatékonyabbá és az új helyzetekben transzferálhatóbbá tegyék a tanulást. Továbbá megállapította, hogy a stratégiák fontosak a nyelvtanulásban, mert az aktív és önirányított tanulást teszik lehetővé, továbbá erősítik a tanulói autonómiát, és az egyéni hozzájárulást a nyelvtudáshoz.

Chamot (2004, 2005) a tanulási stratégiákat olyan eljárásoknak, módszereknek tekinti, amelyek segítik a feladatvégzést. Többségében tudatos és célirányos tevékenységek, főleg a tanulási folyamat kezdetén, amikor a feladat ismeretlen. Ahogy a gyakorlás során a tanulók elég jártasságot szereznek a feladatvégzésben, az alkalmazott stratégiák automatikussá válnak, de bármikor képesek lesznek újra tudatosítani.

Dörnyei (2005) definíciója szerint „a stratégiák a tanulók proaktív hozzájárulása a saját tanulásuk hatékonyságának fokozásához” (166. o.).

A stratégiakutatás két szempontból is fontos, egyrészt a stratégiák vizsgálatával betekintést nyerünk a nyelvtanulás kognitív, metakognitív, szociális és affektív folyamataiba, másrészt a kevésbé sikeres nyelvtanulóknak segítséget nyújthatunk a stratégiák megtanításával (*Chamot*, 2005). A stratégiakutatók ebből következően két irányt képviselnek: (1) a leíró kutatások, amelyek a tanulók stratégiahasználatának feltérképezését, megismerését tűzi ki célul, (2) a stratégia tanítása, a stratégia tréningek szerepének elemzésére vállalkozik. A leíró kutatások, azaz nyelvtanulási stratégiák azonosításának legelső próbálkozásai a *sikeres nyelvtanulók* nyelvtanulási technikáinak, feladatmegoldási módszereinek és a hatékony idegennyelv-tanulás megfigyelése volt (*O'Malley és Chamot*, 1990). Megállapították, hogy a sikeres nyelvtanuló mentálisan aktív, nyomon követi a megértési és nyelvalkotó folyamatait, gyakorolja a célnyelvi kommunikációt, felhasználja az előzetes nyelvészeti és egyéb tudását, változatos memóriatechnikákat alkalmaz, és kérdéseket tesz fel a megértés elősegítéséhez. A későbbi kutatások összehasonlították a sikeres és a kevésbé sikeres nyelvtanulókat, s arra az eredményre jutottak, hogy a *kevésbé sikeres nyelvtanulók* legalább olyan gyakran használnak stratégiákat, csak nem az adott feladatnak megfelelően, vagyis hiányzik az a metakognitív tudás, amely a feladat természetéhez

kiválasztja a megfelelő stratégiát (*Chamot és Al-Dinary, 1999; Chamot és Keatley, 2003; idézi Chamot, 2005*). *Wong és Nunan (2011)* szerint azok a tanulók, akik kifejlesztették magukban a „hogyan tanulás” készségeit, eredményesebben tudják felhasználni mind az osztálytermi, mind az iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket.

A stratégiákat a kutatók többféle csoportba sorolták, azaz sokféle taxonómiát alkalmaztak, leginkább attól függően, hogy milyen definícióval határozták meg azokat. *Oxford (1990)* hat dimenziót határozott meg, amelyek megegyeznek a stratégiák mérésére szolgáló kérdőív (SILL) kategóriáival. Ezek között két nagy kategóriát különített el: a *direkt* és az *indirekt* stratégiákat. Az előbbihez azok a stratégiák tartoznak, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a nyelvhez a nyelvtanuláshoz: memória stratégiák, kognitív stratégiák és kompenzációs stratégiák. Az indirekt stratégiák közvetett módon járulnak hozzá a nyelvtanulás sikerességéhez: metakognitív stratégiák, affektív és szociális stratégiák. *Anderson (2003)* hét kategóriát különített el: *kognitív, metakognitív, memorizálással vagy memóriával kapcsolatos, kompenzációs, affektív, szociális és motivációs* stratégiák. *O'Malley és Chamot (1990)* stratégia rendszerével, felosztásával gyakran találkozhatunk a kutatásokban. A szerzők három fő kategóriát különítenek el: *metakognitív, kognitív és szociális* stratégiákat. Az első kategóriába azok a stratégiák (tervezés, monitorozás, értékelés) tartoznak, amelyek magukba foglalják a tanulási folyamatról való tudást és gondolkodást, a tanulási folyamat tervezését, nyomon követését és értékelését. A kognitív stratégiák (pl. forrásfelhasználás, ismétlés, csoportosítás, következtetés, képi reprezentáció, hallás utáni reprezentáció, kulcsszó keresés, kidolgozás, transzfer, jegyzetkészítés, összegzés, újraszerkesztés, fordítás) közé tartoznak, többek között, a tananyaggal, a feladattal végzett mentális műveletek, transzformációk, amelyeknek célja a jobb megértés, elsajátítás vagy tárolás. A szociális stratégiák (pl. együttműködés, visszakérdezés) a társas interakciók használatát tartalmazzák, amelyek segítenek a tananyag megértésben vagy az információ tárolásában. A metakognitív stratégiák az autonóm tanulás feltételei, a kognitív stratégiák a hatékony tanuláshoz járulnak hozzá, a szociális stratégiák pedig a tanulás szervezésében alapvetőek.

Dörnyei és Skehan (2003) négy nagyobb csoportot különít el: (1) *kognitív* stratégiákat, amelyek az input manipulációját és átalakítását eredményezik; (2) a *metakognitív* stratégiákat, a tervezést, elemzést, nyomon követést és az értékelést; (3) a *társas* stratégiákat, amelyek segítségével a nyelvtanuló növelheti gyakorlási lehetőségeit; és az (4) *affektív* stratégiákat, amelyek a nyelvtanulás érzelmi irányítását biztosítják.

Végül abban a kérdésben is eltérő vélemények alakultak ki a kutatók között, hogy lehet-e a stratégiahasználatot tudatos és akaratlagos cselekvésként értelmezni, vagy a tudatosság kizárható, esetleg mindkettő működhet adott időben (pl. *Malley és Chamot*, 1990; *Cohen*, 1998; *Bialystok*, 1990). *Cohen* (1998) szerint a tudatosság az, ami megkülönbözteti a stratégiákat a nem stratégiai folyamatoktól. Vagyis ha a viselkedés azonosítható, tehát tudatos, az stratégiának tekinthető, ha már olyannyira nem tudatos, hogy a tanuló képtelen azonosítani, akkor egy stratégiai folyamattal állunk szemben. *Ellis* (1994) hasonló véleményen van, amikor azt állítja, hogy azok a stratégiák, amelyek automatizálódnak és kiesnek a tudatos használat alól, elveszítik a jelentőségüket mint stratégiák. Abban egyetértés van, hogy „a stratégiák természetes módon megjelennek, taníthatók és lényeges elemei a nyelvtanulási és nyelvhasználati autonómiának, de a stratégiák használata és az idegen nyelvi teljesítmény, illetve a nyelvtanulás hosszú távú eredménye között eddig nem találtak komoly összefüggést” (*Nikolov*, 2003. 6. o.).

A nyelvtanulási stratégiák kutatása igen sokféle, olykor ellentmondó eredményt tud felmutatni az utóbbi évtizedekben. *Grenfell és Macaro* (2007. 27. o.) a nyelvtanulási stratégiák kutatási eredményeit összegezve megállapítja: (1) a nyelvtanulási stratégiák hozzáférhetők és feltárhatók, (2) olyan konstruktumok, amelyek meghatározhatók és leírhatók, (3) fontosak, mert hatással vannak a sikeres nyelvtanulásra, (4) egyes tanulói típusok többet és sikeresebben használják a stratégiákat, míg mások nem, (5) a stratégiák taníthatók, így a tanulók elsajátíthatják a stratégiák hatékony alkalmazását. *Wong és Nunan* (2011) arra az álláspontra jutottak, hogy a hatékonyabb nyelvtanulási stratégiákkal és nyelvtanulási stílussal rendelkező tanulók több időt töltenek nyelvtanulással, gyakorlással az osztálytermen kívül is, és jobban élvezik a nyelvtanulást, mint a kevésbé hatékony nyelvtanulók. Továbbá a hatékony és a kevésbé hatékonyan tanulók között kulcsfontosságú faktor a nyelvtanulás iránti attitűd, a hatékony tanulók az angol nyelvre mint a kommunikáció eszközére tekintenek, ellentétben a kevésbé hatékonyakkal, akik az idegen nyelvet is egy tantárgyként kezelik, amiből majd vizsgázni kell.

Mónus (2004) listát állított össze a nyelvtanulási stratégiák szakirodalom által feltárt jellegzetességeiről, amelyből kiemelünk néhányat:

1. „Minden megfelelően alkalmazott stratégia hozzájárul a nyelvtanulás és nyelvtanítás legfőbb céljához: a kommunikatív kompetencia fejlődéséhez.
2. A nyelvtanulók többnyire tudatosan használják a stratégiákat, azonosítani tudják, hogy mit csinálnak, vagy mit gondolnak, ha megkérdezik őket.

3. Vannak stratégiák, amelyek közvetlenül megfigyelhetők (viselkedési stratégiák), mások azonban nem (mentális stratégiák).
4. A nyelv tanulásakor alkalmazhatunk általánosan és speciális helyzetekben használható stratégiákat.
5. A stratégiák problémákra épülnek, amelyek feladata a problémák leküzdése.
6. A stratégiák a nyelvtanulást közvetlen vagy közvetett módon támogatják.
7. A stratégiák nem működnek önmagukban, hanem szorosan kapcsolódva a tanulási stílushoz (tartósabb személyiségjegyek), egyéb, a személyiséghez kötődő tényezőkhez (szorongás, énkép) és demográfiai faktorokhoz (életkor, nem, etnikum) fejtik ki hatásukat.
8. A stratégiahasználatot számtalan faktor befolyásolja.
9. A stratégiák hozzájárulnak az autonóm és önszabályozott nyelvtanulóvá váláshoz.
10. A stratégiák hajlanak a változásra, s mint a 'kognitív szoftverünk' részei, változásban vannak: a kevésbé hatékonyakat felváltják az új stratégiák, amelyeket tanulással szerezhettek meg, vagy a jól működőket adaptálhatjuk az új helyzetekre" (64. o.).

A nyelvtanulási stratégiák kutatása a korai nyelvtanulóknál

A korai nyelvtanulók stratégiahasználatának kutatása viszonylag új terület, az elmúlt évtizedben nőtt meg a kutatók érdeklődése ez iránt. Egyes kutatók szerint (Nikolov, 2003a) a korai nyelvtanulók kevesebb stratégiát használnak, mint az idősebbek, mert a korai nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamatára alapul. A kognitív fejlődés előrehaladtával és a nyelvtanulási tapasztalat bővülésével épülnek ki a tanulási stratégiák, amelyek lehetnek általános, azaz minden tantárgy tanulásánál, és specifikus, csak a nyelvtanulásnál alkalmazható stratégiák.

Victori és Tragant (2003) ötödik, kilencedik és tizenkettedik évfolyamos nyelvtanulók stratégiahasználatát vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy az idősebb tanulók egyre változatosabb és összetettebb stratégiákat használnak, de nem találtak bizonyítékot a stratégiák szabályos mintázatára. Azt is felismerték, hogy a tanulók közötti különbségek, feltehetően valamely közbenső változóval (pl. kognitív érettség, tanítás mennyisége és minősége) hozhatók összefüggésbe. Egy későbbi kutatásukban (Tragant és Victori, 2006) nyolc-, tizenegy éves és felnőtt korú nyelvtanulókat vizsgáltak, ahol a minta minden eleme azonos mennyiségű oktatásban részesült. Azt találták, hogy vannak életkorhoz köthető változások a stratégiahasználatban, és ez független a nyelvtudás vagy a nyelvtanulás szintjétől, s most is bizonyítást nyert, hogy a változások nem minden stratégiánál

szisztematikusak, illetve az életkorral nem mindig lineáris a kapcsolat. Az idősebb tanulók sokkal változatosabb és összetettebb stratégiákat használtak a nyelvtanulás kezdetétől fogva, míg ez hiányzott a fiatalabbaknál, és ebből arra lehet következtetni, hogy a stratégiahasználat változatossága közvetlenül kapcsolódik bizonyos életkorokhoz.

Vandergrift (2003) különbséget talált a hetedik osztályosok beszédértés stratégiahasználatában aszerint, hogy a tanulók milyen szintű nyelvismerettel rendelkeznek.

Nikolov (2003a. 29. o.) olvasási stratégiákat feltáró munkája arra mutat rá, hogy a hatodik osztályos diákok a stratégiák széles skáláját alkalmazták, melyek jórészt egymással kombinációban fordulnak elő. Kevés tipikus mintát találtak a jól és a gyengén teljesítőkre, illetve a diákok közül kevesen használták tudatosan a stratégiákat, de nem találtak összefüggést a tudatosság szintje és a teljesítmények között. A feladatmegoldó stratégiákat tanulmányozva *Nikolov* (2006) arra az állásfoglalásra jutott, hogy azt az elképzelést, mely szerint a nyelvtanulók minél több stratégiát használnak, annál jobban teljesítenek a nyelvi teszteken, nem támasztják alá kutatási eredmények, vagyis megkérdőjelezi azt a széles körben elfogadott feltevést, hogy a jó nyelvi teljesítmény mögött szükségszerűen gyakoribb és változatos stratégiahasználat található.

Djigunović (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanórák többségében a tanulók stratégiákat tanulnak, gyakorolnak, vagyis stratégiatréningben részesülnek, de ez ritka esetben szándékos vagy tudatos. A tanárnak hatalmas szerepe van abban, hogy nyelvtanulók tanulási stratégiái fejlődjenek. A tanulók tudatos nyelvtanulókká válhatnak, ha a tanár felhívja a figyelmüket erre, és ha a tanárok modellezik számukra a különböző stratégiákat, és lehetőséget kapnak annak gyakorlására.

Ehrman, Leaver és Oxford (2003) szerint egy adott tanulási stratégia sem nem jó, sem nem rossz, alapvetően közömbös, ha nélkülözi az adott kontextusba helyezést. A tanulási stratégiák akkor válnak hasznossá, adaptívvá, ha (1) a stratégia jól illeszkedik a feladathoz, (2) jól illeszkedik a tanuló tanulási stílusához, (3) a tanuló hatékonyan tudja alkalmazni és összekapcsolni más stratégiákkal. Ha a stratégia megfelel ezeknek a feltételeknek, akkor könnyebbé, gyorsabbá és élvezetesebbé, önirányítóvá, hatékonyabb és az új helyzetekhez alkalmazkodóvá teszi a tanulást, valamint képessé tesz a független autonóm élethosszig tartó tanulásra (*Oxford*, 1990. 8. o.).

A stratégiakutatások többségében rámutatnak arra, hogy a tanulók stratégiahasználatának ismerete hasznos a nyelvtanárok számára, a tananyag tervezése, a tanórák szervezése stb. szempontjából, az azonban még mindig feltárandó terület marad, hogy

milyen módon alakulnak ki, vagy milyen eszközökkel alakíthatók ki az egyén számára a legkedvezőbb és a leghatékonyabb stratégiák.

A hallás utáni szövegértés stratégiák

Fentebb említettük, hogy a nyelvtanulási stratégiák jelentős része nyelvtanulási vagy nyelvhasználati szituációhoz és egyes készségterületekhez kötődik. Így külön kutatások foglalkoznak pl. a szóbeli kommunikáció, az olvasottszöveg-értés vagy éppen a hallás utáni szövegértés stratégiáival. Annak ellenére, hogy a nyelvtanulási stratégiák kutatása hatalmas és szerteágazó kutatási területté vált, mindez kevésbé mondható el a hallás utáni szövegértés tanulmányozásáról. Bár az első vizsgálatok évtizedekkel korábbra tehetők, az ezzel foglalkozó kutatások száma, összehasonlítva pl. az olvasottszöveg-értés kutatási eredményeivel, lényegesen kevesebb. Ennek okát feltehetően a kutatásokban számtalanszor említett feltárási nehézségekben kereshetjük. Az utóbbi évtizedekben azonban egyre nagyobb érdeklődés irányul erre a területre.

A beszédértés stratégiák ugyanis olyan műveletsorok, amelyek nehezen leírhatók a beszédhallgatás folyamán, mert a beszédhallgatás maga erőteljes kognitív igénybevételt kíván (O'Malley és Chamot, 1990), de ez mégsem jelenti azt, hogy a beszédértés stratégiák működése feltárhatatlan. Zhang (2008) szerint az olvasott és a hallás utáni szövegértés között számtalan hasonlóság és különbség van. Abban feltétlenül eltérnek, hogy a két modalitás különböző mértékben veszi igénybe a kognitív feldolgozás folyamatát. Továbbá a két folyamat között átfedések vannak, és ha az olvasásértés tanítható, akkor hasonló a helyzet a beszédértés stratégiák esetén is. Ridgway (2000) az ellenkezője mellett érvel. Szerinte az olvasásértés és a beszédértés két különböző módja a nyelvfeldolgozásnak. Abban egyetértés van, hogy a felhasznált stratégiák egyik esetben sem figyelhetők meg közvetlenül, csupán az eredmények különböző mintázatából következtethetők ki. Ebből következően az adatgyűjtés problematikája szintén megosztja a kutatókat (Goh, 2002).

Macaro (2006) elméleti áttekintésében egy korszerű, kognitív elméleti keretet vázol fel, amelyben a hallás utáni szövegértés stratégiák legalapvetőbb tulajdonságait foglalja össze: (1) a stratégiahasználat tudatos mentális aktivitás, ami csak a munkamemóriában jelenik meg; (2) a stratégiák csoportokba rendeződnek (a hatékony tanulóknál), s ezek a csoportok helyzet- és feladat-specifikusak, illetve transzferálhatók; (3) automatizálódnak, hogy helyet szabadítsanak fel a munkamemóriában, de újra tudatossá válhatnak, ha a tanulási célok vagy a környezet szükségessé teszi; (4) a munkamemória kapacitás vagy bizonyos nyelvi korlátok gátolhatják; (5) a független felülről lefelé és alulról felfelé irányuló folyamatok a

munkamemóriában dinamikus klaszterekké válhatnak, ami az explicit stratégia alkalmazásaként jelenik meg; (6) a felülről lefelé és alulról felfelé irányuló folyamatok ismétlődő aktivizálása (a munkamemóriában) és az ezt követő automatizálódása (a hosszú távú memóriában) teszi lehetővé a készségek fejlődését.

A hallás utáni szövegértés stratégiák területén végzett kutatások többségében O'Malley és Chamot (1990) taxonómiáját (kognitív, metakognitív és szocio-affektív stratégia komponensek) és ennek átdolgozott változatát (Vandergrift, 2003) veszik alapul. Vandergrift (2003) taxonómiája alapján a *metakognitív stratégiákhoz* a *tervezés* (előkészítés, figyelem összpontosítása, szelektív figyelem, ön-menedzselés), a *monitorozás* (megértés monitorozása, átfogó monitorozás), az *értékelés* és a *probléma azonosítása* tartozik. A *kognitív stratégiákat* a *következtetés* (nyelvi, hang alapú, extralingvisztikai, verbális kontextus alapú), a *háttértudás alkalmazása* (személyes tudás, világról szóló ismeretek, szakmai, alternatívák keresése, a háttértudás kreatív alkalmazása), *képi megjelenítés*, *összefoglalás*, *fordítás*, *nyelvi transzfer*, *ismétlés* alkotják. A *szocio-affektív stratégiák* pedig az interakció (tanár és társak közötti) különböző módjait tartalmazzák, pl. *együttműködés*, *segítségkérés*, *kérdezés*.

Vandergrift, Goh, Mareschal és Tafaghodtari (2006) a *metakognitív* beszédértés stratégiákat később öt típusba sorolták: *problémamegoldó*, *tervező-értékelő*, *mentális fordító*, *személyes tudás* és *irányított figyelem* stratégiák. A problémamegoldó stratégiákat azok a stratégia csoportok képviselik, amelyeket a nyelvtanulók akkor használnak, amikor próbálják kitalálni, kikövetkeztetni, amit nem értenek, és amikor nyomon követik ezt a folyamatot. A tervezés és értékelés stratégiák a beszédhallgatás megtervezésében és az eredmény értékelésében vesznek részt. A mentális fordító stratégiákat érdemes elkerülni, ha a nyelvtanuló eredményes akar lenni a beszédértésben. A személyes tudás stratégiái a nyelvtanuló személyes tapasztalatait képviselik a feladat nehézségéről és a beszédértéssel kapcsolatos önhatékonyságról. Az irányított figyelem stratégiák abban segítenek, hogy a tanuló koncentrálni tudjon a beszédhallgatásra és a feladatra. A metakognitív tudatosság olyan mértékű, amilyen mértékben a nyelvtanulók tisztában vannak a stratégiahasználatukkal, és szabályozni tudják a beszédértés folyamatát. A kutatók szerint a metakognitív stratégiák hatékony használatának nagy szerepe van a sikeres beszédértésben, segít a tanulóknak az önszabályozás és az autonómia erősítésében, és jelentős hatást gyakorol a nyelvtanulás motivációjára és a beszédértéssel kapcsolatos önhatékonyságra (Vandergrift, 2005).

A kutatások jelentős része a hallás utáni szövegértésben jól teljesítő és a gyengén teljesítő tanulók stratégiahasználatát vizsgálja. Az eredmények azt mutatják, hogy a jól teljesítők a stratégiák szélesebb skáláját használják, nagyobb rugalmassággal, gyakrabban,

kimunkáltabban és feladat-specifikusan, és a stratégiák magasabb szintű konfigurációját alkalmazzák, mint a gyengébben teljesítők (*Vandergrift, 2003; Goh, 2002; Cross, 2009*). A kutatások további része a stratégiahasználat és a nyelvi szint közötti kapcsolat feltárására irányul. Az eredmények szerint a stratégiák használata összefügg a nyelvi kompetenciával (*Chang, 2008*). *Graham, Santos és Vanderplank (2008)* a hallás utáni szövegértés stratégiák fejlődését vizsgálták hathónapos periódus alatt középiskolás nyelvtanulók körében. A kvalitatív vizsgálati módszerrel (esettanulmány) gyűjtött adatok alapján megállapították, hogy a stratégiahasználat terén különbségek vannak a sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulók között. A teszten alacsony pontszámot elért hallgató stratégiái között leginkább a szavak kitalálása, vizuális emlékeztetők írása és a szelektív figyelem, azaz a kulcsszavakra koncentráció szerepelt, s főleg a szavak szintjén próbálkozott. A teszten magas pontszámot elért tanuló, amikor bizonytalan volt, az interpretáció átmeneti jellegét tartva szem előtt, folyamatosan ellenőrizte a megértését. Számtalan metakognitív stratégiát használt, és a kulcsszavak helyett a kulcsinformációk megfigyeltetésére koncentrált, amely szintén a szelektív figyelem része, de már egy magasabb szinten, mint a kulcsszavas, ami azt jelzi, hogy ugyanazt a stratégiát (szelektív figyelem) a két tanuló más-más szinten alkalmazta. Ebből az következik, hogy megkérdőjelezhető az a stratégiakutatás, amely csupán a stratégiák meglétére vagy hiányára, illetve azok számára és gyakoriságára koncentrált, és abból próbál valamiféle ok-okozati viszonyt megállapítani az adott stratégia és a teljesítmény között. A kutatás arra is rávilágított, hogy a tanulók stratégiahasználatuk a féléves periódus után is meglehetősen következetes és stabil maradt. A kutatók arra is rámutattak, hogy az esettanulmány mint vizsgálati módszer bizonyos korlátokkal rendelkezik, de helye van a stratégiavizsgálatok között, főleg a beszédértés vizsgálatában, mivel ezek arra keresik a választ, hogy egyes stratégiákat hogyan használnak a nyelvtanulók, és nem pusztán arra, hogy használják-e vagy milyen gyakran. Az esettanulmány a feladat-stratégia kapcsolatot is képes feltárni, azaz bizonyos feladatok milyen stratégiai megközelítést kívánnak, és ehhez a tanulók hogyan tudnak alkalmazkodni. A stratégiahasználat meglehetősen individualizált viselkedés, ezért a stratégiahasználóknak tudniuk kell, hogy az adott stratégiát hogyan kell/lehet megfelelő hatékonysággal használni az adott feladathoz. Ehhez azonban a tanulóknak, főleg a kevésbé sikereseknek, szükségük van a tanári segítségre, a stratégiák oktatására. A szerzők amellet érvelnek, hogy a tanulóknak sokféle stratégiát meg kell tanítani, hogy képesek legyenek kiválasztani számukra és az adott feladathoz legmegfelelőbbet.

Graham és mtsai (2008) a beszédértés és a stratégiahasználat spontán (stratégiatanítás nélküli) fejlődését vizsgálták féléves periódus alatt franciául tanuló brit középiskolások

körében. Az eredmények azt mutatják, hogy a féléves periódus alatt kevés előrelépés volt tapasztalható a beszédértés fejlődésében, és bár bizonyos stratégiák használata gyakoribbá vált, a stratégiahasználat módjában stabilitás tapasztalható. A stratégiahasználatban tapasztalható különbségek nyilvánvalóbbak voltak a jól és a gyengén teljesítők között, mint a két mérési periódus között. Megállapították azt is, hogy nincs semmiféle kapcsolat a tanárok hozzáállása, azaz a feladatok stratégiai megközelítése és a tanulók stratégiahasználat között, amit a szerzők jórészt annak tulajdonítottak, hogy a tanárok a beszédértést sokkal inkább gyakorlást igénylő feladatnak tartják, mint egy olyan készségnek, amit fejleszteni és tanítani kell. A kutatás megerősíti a szerzők korábbi feltételezését, miszerint a stratégia erősen individuális természetű, és a fejlődéséhez szükséges a segítség, a stratégiatanítás (Graham és mtsai, 2008).

Vandergrift (2004) amellet érvel, hogy a tanulók képesek beszámolni a stratégiahasználatukról a beszédhallgatás alatt, és ez bizonyítja a stratégiák használatát. A tanulók stratégiákat használnak a beszédhallgatás előtt, alatt és után. Ez leginkább a jó teljesítményt nyújtókra jellemző, vagyis ez különbözteti meg a jól és kevésbé jól teljesítőket.

Zöldi Kovács (2009) szaknyelvet tanuló hallgatók körében végzett kutatása eredményeiből arra következtetett, hogy a stratégiák többsége előfordul mind a jól teljesítő, mind a kevésbé jól teljesítő hallgatóknál, ami szerinte arra utal, hogy e stratégiák használata és a hallott szöveg feldolgozásának sikeressége között nincs ok-okozati összefüggés. A szerző arra következtet, hogy az alkalmazott stratégia fajtái helyett, annak adaptivitásától függ a sikeres feldolgozás, valamint a hatékony stratégiahasználat mindenképpen többféle stratégia párhuzamos és összehangolt alkalmazását jelenti.

Goh (2000) amellet érvel, hogy a beszédhallgatás során a nyelvtanulók szembekerülnek egy sor nehézséggel pl. gyors beszéd, ismeretlen szavak, az írott és kiejtett alakok összekapcsolásának nehézsége, amelyek mind megnehezítik a hallott szöveg megértését, ezért a nyelvtanulóknak szükségük van külső segítségre, amíg hallgatják a szöveget, hogy a megértés pontosabb legyen és a hallgatás alatti motiváció is fenntartható legyen. De milyen segítséget kell nyújtani a tanulóknak a szövegek hallgatásakor, hogy jobb eredményt érjenek el, hogy fejlődjön a beszédértés képességük? Számtalan lehetőség kínálkozik, pl. vizuális segédletek, feliratozás, kérdések megfogalmazása. A megértés támogatása megkönnyíti a beszédértés stratégiák aktivizálását, amely elősegíti a megértést. A kutatások bizonyítják ezek pozitív hatását a beszédértésre.

Vandergrift (2007) a hallgatás alatti olvasás hatását tanulmányozta, és megállapította, hogy kétféle nyelvi input kedvezően hat az alacsonyabb szinten lévő tanulók hangalkalmazás

fejlődésére, míg a magasabb szinten lévőknél a szófelismerésre. *Osada* (2001; idézi *Chang*, 2009. 653. o.) szerint a hangzó és az írott szöveg összekapcsolása (feliratozással) segít a tanulóknak tudatosítani a forma és a jelentés közötti kapcsolatot, és fejleszti a szófelismerés képességet. A megértés támogatásának céljából leggyakrabban az áttekintő kérdéseket és az ismételt meghallgatást alkalmazzák.

Az áttekintő kérdések (previewing questions) hatékonyságával kapcsolatban megoszlanak a vélemények. A kutatók egy része hasznosnak találja, hiszen a kérdések lényeges információkkal látják el a tanulókat (*Chang és Read*, 2007), míg mások gátló tényezőt látnak benne, ami behatárolja a hallgatók gondolkodását (*Weir*, 1993; idézi *Chang*, 2008). *Chang és Read* (2007) vizsgálatában a hallgatók arról számoltak be, hogy az áttekintő kérdések segítették a megértést, mert a kérdések felfedték a történet tartalmát, és a kérdések elolvasása után a hallgatók célirányosan, a kérdéseknek megfelelően hallgatták a történetet.

Wagner (2013) a videotechnológia (channel of input) és a tesztkérdések hatását vizsgálta a beszédértés-teljesítményre. Megállapította, hogy azok a tanulók, akikhez a nyelvi bemenet audiovizuális úton jutott el, jobb eredményt értek el, mint akikhez csak auditív úton, de a teljesítményt nem befolyásolta lényegesen, hogy a beszédértés tesztet kérdések vagy kérdések nélkül hallgatták a tanulók.

A hallgatás megismétlése is hozzájárulhat a megértés javulásához, mert a feldolgozási időt növeli meg, illetve a szintaktikai formákat teszi világosabbá, ami egyértelműen pozitív hatással van a megértésre. További megértés-támogatást jelenthet a téma és nyelvi előkészítés (*Chang*, 2007), amelyek hatása kevésbé egyértelmű. A lexikai előkészítés (pre-teaching vocabulary) azonban negatívan is hathat, mert a hallgató a frissen szerzett szókincsre koncentrál, és nem törekszik a globális megértésre. A háttértudás előkészítése pedig éppen a globális megértést elősegítve lehet hasznos a teszt eredményére. A szerző a háttértudás hatását tanulmányozva megállapította, hogy a háttértudásnak csak kiegészítő szerepe van a megértésben, ami a legfontosabb a történet megértésében, az a beszédértés kompetencia.

Brown, Waring és Donkaewbua (2008) a szókincstanulás három formáját vizsgálta (olvasás, olvasás hallgatás közben és hallgatás input segítségével), azt állapította meg, hogy a tanulók a legtöbb szót az *olvasás hallgatás közben* tanulták meg, és a legkevesebbet a *csak hallgatással*.

Chang (2009) a hallás utáni szövegértést kétféle módszerrel vizsgálta. Először a szöveg hallgatása alatt a tanulók követhették az írott szöveget, majd csak a szöveget hallgathatták. Az eredmény azt mutatja, hogy a különböző input különbözőképpen hat a teljesítményre. A kettős input (olvasás és hallgatás) magasabb teljesítményt eredményezett,

amely nem meglepő, mert a tanulóknak lehetőségük nyílt az írott szöveg segítségével tisztázni, ellenőrizni a hallott szöveget. Az írott szöveg azonban csak akkor nyújt segítséget, ha a tanulók hasonló tempóban képesek olvasni, mint ahogy az elhangzik. Az is világossá vált, hogy az *olvasás hallgatás közben* módszer a tanulók számára is érdekesebb, jobban lekötötte a figyelmüket, és érthetőbb volt, mint a *csak hallgatás*. A szerző megállapítja, annak ellenére, hogy az előbbi módszer több pozitív eredményt hozott, óvatosan kell kezelni. Vandergrift (2007) szerint a tanulóknak először a beszélt nyelv természetét kell megtapasztalni, hogy megtanulják az ismeretlen tartalmat kezelni. Vagyis a tanulók először a *csak hallgatás* móddal találkozzanak a szöveggel, és néhány próbálkozás után kapják meg a szöveget, ami segíthet a megértést tisztázni, és a kört újra a *csak hallgatás* zárja, ami segít számukra akusztikusan felismerni, amit már írott formában megértettek.

Számtalan kutatás hívja fel a figyelmet arra, ahelyett, hogy a nyelvtanulókat belevetnénk mindenféle bevezetés nélkül a beszédhallgatásba, érdemes, sőt szükséges a hallgatókat ráhangolni a beszéd hallgatására, hogy tudják, mire számíthatnak (Jafari és Hashim, 2012). Erre alkalmazhatók a beszédértés előkészítő szakaszában az előzetes feladatok (advance organisers): pl. a kulcsszavak előzetes megtanítása, áttekintő kérdések, a főbb gondolatok felvázolása, a háttértudás biztosítása. Az előkészítő feladatok kontextust biztosítanak a tanulók számára, amelyhez köthetik a saját értelmezésüket, azaz egy bázist, amely terepet ad az információknak, a hipotéziseknek, az előrejelzéseknek és a következtetéseknek. Jafari és Hashim (2012) a szöveghallgatást előkészítő (pre-listening activities) feladatok hatását vizsgálta egyetemisták mintáján. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a hallgatók, akik előkészítő feladatokat kaptak a beszédértés tesztek előtt, szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint akiknél ez kimaradt.

Field (1998) a hallás utáni szövegértésre alapuló órán három részfeladatot javasol: (1) a hallgatás előkészítése (pre-listening), azaz a szöveg kontextusba helyezése, motiválás; (2) meghallgatás (while-listening), azaz feladatok, kérdések a hallott szöveghez; (3) utómunkálatok (post-listening), vagyis a nyelv funkcionális vizsgálata, a jelentés kikövetkeztetése.

Chang (2007) azt is megvizsgálta, hogy beszédhallgatás előtti szókincs előkészítés milyen hatást gyakorol a beszédértésre, a magabiztosságra és a stratégiahasználatra. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a közvetlen beszédhallgatás előtti szótanulás nem hozott számottevő javulást a beszédértésben, ami azt bizonyítja, hogy a beszédértést alig lehet egyszerű szótanulással javítani. A beszédhallgatást megelőző szókincs előkészítés azonban pozitív hatással volt a magabiztosságra és a stratégiahasználatra.

Richards (2005) a beszédértés tanítását két különböző perspektívából vizsgálta: a beszédhallgatás mint szövegértés és a beszédhallgatás mint nyelvelsajátítás. Az első megközelítés szerint a beszédhallgatás célja a beszédüzenet tartalmának, jelentésének kiszűrése. Ennek érdekében a hallgatót meg kell tanítani, hogyan használja az alulról felfelé és a felülről lefelé irányuló információfeldolgozást a beszédüzenet megértésében. A nyelv kifejezőeszközei, vagyis a szavak, a szintaxis, a beszélő által használt kifejezések, hordozzák a jelentést, és a jelentés azonosításával nincs szükség további részvételre az üzenetátadásban. A másik megközelítés, a beszédhallgatás mint nyelvelsajátítás, arra helyezi a hangsúlyt, hogy milyen kapcsolat van a beszédhallgatás és a nyelvelsajátítás között. *Schmidt* (1990; idézi *Richards*, 2005. 88. o.) a tudatosság szerepét hangsúlyozza a nyelvtanulásban. Szerinte semmit nem tanulunk meg a hallottakból a megértés vagy a megjegyezés szándéka nélkül. A szerző különbséget tesz a szöveg hallása (input) és az értése (intake) között, és csak az utóbbi járulhat hozzá a nyelvi fejlődéshez. *Richards* (2005) megjegyzi, ahhoz, hogy a nyelvi fejlődés létrejöjjön, a tanulóknak meg kell tapasztalni és ki kell próbálni új nyelvi formákat, ahhoz, hogy azok bekerülhessenek a nyelvi repertoárjába. A szerző összegyűjti azokat a stratégiákat, amelyek a nyelvelsajátítás fázisában használatosak, nevezetesen az értelmező stratégiák, azaz visszatérés a hallgatott szöveghez (újrahallgatás) a megértés pontosítása, a hallottak újrastrukturálása (pl. párbeszéd, szerepjáték) és a hallottak produktív felhasználása céljából.

Graham (2006) azt találta, hogy 16–18 éves nyelvtanulók többsége a beszédhallgatás területén érezte magát legkevésbé sikeresnek, összehasonlítva a többi nyelvi készséggel, és legnagyobb problémának a beszéd sebességét, a szavak elkülönítését a szövegfolyamból és az azonosított szavakhoz történő jelentéstulajdonítást találták. Továbbá a diákok a nehézségek mögött saját képességeik hiányát és a szöveg nehézségét találták. Ez az oktatatlanság a szerző szerint passzivitás és a tehetetlenség érzését eredményezheti, és hozzáteszi, anélkül, hogy ne éreznék a változás, a javulás lehetőségét, például azáltal, hogy hatékonyabb stratégiákat alkalmaznak, a diákok alulmotiválttá, a nehézségekbe, kudarcokba beletörődővé válhatnak. A tanároknak képessé kell válni a beszédértés tanítására, ami egészen más, mint ellátni a diákokat szövegekkel és feladatokkal. Azt jelenti, hogy hatékony (alulról felfelé és felülről lefelé) stratégiákkal, megfelelő szövegekkel és feladatokkal lássák el a tanulókat.

Cohen (1998) szerint a stratégia a szövegértés folyamatának szándékos figyelemmel kísérése a tanulók részéről, amelynek célja a jelentésalkotás. Ha a tanárok a stratégiai megközelítést beviszik az osztályterembe, segíthetnek a tanulóknak hatékonyan hallgatni a szöveget, ami elvezethet a stratégiák használatának automatizálódásához. A tanár irányításával történő hatékony gyakorlás segíthet a tanulóknak a stratégiák hatékony,

rugalmas és egy idő után automatikus alkalmazásában, ami elvezethet az optimális eredményhez. Ez azt jelenti, hogy a stratégiák készséggé alakítása fokozatos és megfelelő gyakorlás árán érhető el (Zhang, 2008).

A hallottszöveg-értés kutatások jelentős része a beszédértés fejlődésére, s ebből következően általában a beszédértés eredményére koncentrálnak azáltal, hogy egy-egy stratégia (pl. az előzetes tudás aktiválása, a meghallgatást megelőző feladatok, kérdéstípusok) működését, hatását vizsgálják (Goh, 2002). A stratégiák tanítása elfogadottá vált, a stratégiatréningek (intervention) segítséget nyújtanak a tanulóknak abban, hogy adott helyzetben milyen stratégiákat használjanak, és hogyan kompenzálják a megértés során fellépő nehézségeket. A kutatások többnyire pozitív változásokról számolnak be a beavatkozások közvetlen eredményeként. Az e téren végzett kutatások bizonyítják, hogy a nagyobb gyakorlattal rendelkező nyelvtanulók komoly stratégia-repertoárt használnak a beszédértés folyamatának szabályozására. Ezek a tanulók amellet, hogy több metakognitív stratégiát alkalmaznak, mint a kevésbé gyakorlott társaik, a stratégiákat egy metakognitív folyamatba rendezik (Vandergrift, 2003).

Végül a különböző tanulási környezet azt mutatja, hogy az „elsajátítás-szegény” környezetben nagy szükség van a stratégiatanításra, leginkább azért, hogy a beszédhallgatás folyamata tudatosabbá váljon, ami hosszú távon javítja a beszédértés képességet, és fokozza a beszédhallgatással, a nyelvtanulással kapcsolatos magabiztosságot is (Zhang, 2008).

A metakogníció és a hallás utáni szövegértés

A metakogníció magába foglalja a kognitív folyamatról kialakult tudást és a kognitív folyamat nyomon követésének és szabályozásának a képességét. A metakognitív tudás részét képezik elsődlegesen a személyi, a feladat és a stratégiai tényezőkről kialakult tudás és meggyőződés elemek, amelyek egymással kölcsönhatásban vannak, de a tudás alkalmazásának képessége legalább olyan fontos, mint maga a tudás (Flavell, 1979; Csikos, 2004, 2007). Kutatások sora bizonyítja, hogy a metakogníció közvetlen hatást gyakorol a tanulási folyamatra és annak eredményére (Victori és Lockhart, 1995; Wenden, 1998; Goh, 2008), pozitívan befolyásolja a motivációt és az énhatékonyságot (Dörnyei és Skehan, 2003; Vandergrift, 2005), és segíti a tanulókat a megértés irányításában. Vandergrift, Goh, Mareschhal és Tafaghodtari (2006) kimutatták, hogy a metakogníció a hallottszöveg-értés teljesítmény varianciájának 13%-át magyarázza. Vagyis azok a tanulók, akik magas szintű metakognitív tudással és a tudás alkalmazásának képességével rendelkeznek, eredményesebbek az információ tárolásában és abban, hogyan gyakorolják és mélyítsék el a

megszerzett tudásukat. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók különböző mértékben ugyan, de rendelkeznek bizonyos tudással a beszédértés folyamataikról, s ez kapcsolatban van a beszédértési képességekkel. A kutatások arra is rámutattak, hogy metakogníció beépítése a tanítási folyamatba kedvező hatással van a teljesítményre, a magabiztosságra és a motivációra (Vandergrift, 2003).

Vandergrift és Tafaghodtari (2010) kutatásában metakognícióra épülő, folyamat alapú beszédértés fejlesztést vizsgált, ami a tanulók hallás utáni szövegértés stratégiáinak fejlődéssegítését célozta meg. A kísérletben egy adott beszédértés stratégia tanítása helyett a tanulók stratégiák láncolatát tanulták meg használni a beszédhallgatás folyamata alatt. Ezzel a megközelítéssel a tanulók a beszédhallgatásról összegyűjtött metakognitív tudást tanulták meg alkalmazni (pl. tervezés, a figyelem szelektálása és irányítása, a beszédhallgatási folyamat nyomon követése és értékelése). Az eredmények azt mutatják, hogy a beszédértés folyamatára irányuló tréning, amely a tanulóknak egy átfogó stratégiai magatartást közvetített, kedvezően befolyásolta tanulók teljesítményét, ami meghaladta a tréningben nem részesülő tanulók eredményét. A kutatás arra is rámutatott, hogy a stratégiatréning kedvezőbb hatást gyakorolt az alacsonyabb nyelvi készséggel rendelkezőkre, azaz látványosabb fejlődést értek el, mint a magasabban képzettek. A szerzők ezt azzal magyarázzák, hogy a kevésbé sikeres nyelvtanulókból hiányzik az a képesség, hogy az anyanyelvi természetes megközelítést transzferálják az idegen nyelvi beszédértésbe, ezért nyernek többet a metakognitív tréninggel, amely implicit tudást és eszközt ad a tanulók kezébe azáltal, hogy végigvezeti az idegen nyelvi beszéd hallgatásának és megértésének folyamatán.

Goh (2000) kérdőív segítségével tárta fel a tanulók hallás utáni szövegértéssel kapcsolatos stratégiatudását és stratégiahasználatát, és arra a megállapításra jutott, hogy a sikeresebb tanulók tudatosabban szemlélik a beszédértés problémáikat, mint a kevésbé sikeresek. Az is bizonyítást nyert, hogy azok a beszédértés feladatok, amelyek végigvezetik a tanulókat a hallott szöveg megértésének folyamatán – vagyis a tanulók használhatják a történet kimenetének megjósolását (prediction), a megértés nyomon követését (monitoring), az értékelést és a problémamegoldást – segítik a tanulókat a metakognitív tudás felépítésében, ami alapvető az önszabályozott beszédértés kifejlődésében (Vandergrift, 2003).

Vandergrift (2005) további kutatásában a motiváció, a metakogníció és a hallottszöveg-értés teljesítmény feltételezett kapcsolata nyert megerősítést. A kutatás bár sajátos korrelációs mintát eredményezett a fenti változók között, a szerző szerint a kapcsolat az önmeghatározás elmélet (SDT), az önszabályozott tanulás, a tanulói autonómia és a metakogníció között bizonyítható.

Rahimi és Abedi (2014) arra mutatott rá, hogy a beszédhallgatáshoz fűződő önhatékonyság (listening self-efficacy) pozitív és szignifikáns összefüggést mutat a tudatos stratégiahasználattal, ezek között is a tervezés-értékelés és a problémamegoldás stratégiákkal, ellentétben a mentális fordítás stratégiával. Minthogy a magasabb önhatékonyság nagyobb kontrollt gyakorol a beszédértés feladatokra, ami garantálja a sikeres stratégiahasználatot.

Pishghadam és Khajavy (2013) a metakogníció és az intelligencia prediktív szerepét vizsgálta többek között a beszédértés teljesítményekben. Az eredményekből az derült ki, hogy az intelligencia a tanulói teljesítmények 12%-át, a metakogníció 17%-át magyarázza, míg az együttes magyarázóérték 23%. A szerzők emellett érvelnek (179. o.), hogy bár metakogníció erősebb magyarázóerőt képvisel, az intelligencia kiemelt szerepe a nyelvi teljesítmények előrejelzésében tagadhatatlan. Az eredmények ráirányítják a figyelmet arra, hogy az alacsonyabb szintű intellektuális képesség a metakognitív készségekkel kompenzálható. Az intellektuális képességek hiányossága a metakognitív stratégiák (pl. tervezés, monitorozás, értékelés) tanításával jó eséllyel kiegyenlíthető.

A fejezet összegzéseként elmondható, hogy a nyelvtanulási stratégiák, és ezen belül a beszédértés stratégiák alapvető szereplői a nyelvtanulási folyamatnak, s mint alapvető jelentőségűnek tartott kognitív tényezők, különböző mennyiségben és minőségben vannak jelen és járulnak hozzá az egyén idegen nyelvi fejlődéséhez. Az is világossá vált, hogy a stratégiák jótékony hatása sem nem mennyiség, sem nem gyakoriság függő, leginkább a stratégiák egyénre szabott alkalmazása, az adaptív stratégiahasználat az, ami hozzájárulhat a sikeres nyelvelsajátításhoz.

A következő fejezetekben a kutatásunkba bevont affektív tényezőket vesszük számba.

2.3.3 A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések

Az affektív változók sorát a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések (beliefs about language learning) áttekintésével kezdjük, aminek elsőbbségét azzal indokolhatjuk, hogy egyes kutatások a meggyőződéseket a kognitív és affektív tényezők közé helyezik el (*Lockhart*, 1995; *Csikós és Kelemen*, 2009). Az egyéni különbségek kutatásának viszonylag új területe ez, hiszen a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések kutatása sokkal rövidebb időre vezethető vissza, mint pl. a motiváció- vagy a stratégiakutatás. A meggyőződések intenzívebb kutatása a nyolcvanas években indult, s mára tekintélyes szakirodalommal rendelkezik.

A meggyőződések központi helyet foglalnak el minden olyan tudományágban, amely az emberi viselkedéssel és tanulással foglalkozik (*Sakui és Gaies*, 1999). *Victori és Lockhart*

(1995) definíciója szerint a tanulói meggyőződések (learners' beliefs) olyan feltételezések, amelyeket a tanulók magukról mint nyelvtanulókról, a nyelvtanulás természetéről és körülményeiről gondolnak. Hasonlóan vélekedik *Csíkos és Kelemen* (2009), aki szerint a meggyőződések a tanulás természetére, egyéni és általános jellemzőire vonatkozó olyan állítások, amelyeket az egyén igaznak vél, és amelyek érzelmi-akaratit töltetüknél fogva gyakran implicitek maradnak. Ebben a meghatározásban megjelenik a meggyőződések kettős vetülete, azaz egyrészt kognitív (szerzett tudás), másrészt affektív (érzelmi-akaratit) alapokra helyezhető.

Richardson (1996) szerint a meggyőződések a világról kialakított és igaznak tartott értelmezések, feltevések vagy kijelentések, amelyek a valóság értelmezésében erős szűrőként működnek. *Rokeach* (1968; idézi *Pajares*, 1992. 314. o.) úgy véli, hogy a meggyőződések a viselkedés predispozíciói, amelyek hatással vannak arra, amit és ahogyan a tanulók tanulnak. Hasonló véleményen van *Nespar* (1987) is, aki szerint a meggyőződések és az értékek alkotják az emberi viselkedés hátterét, és ezek a legerősebb indikátorai a viselkedésnek. *Ajzen* (1991) tervezett cselekvés modelljében szintén azzal érvel, hogy viselkedést meghatározó meggyőződések rámutatnak a cselekedetek valószínű kimenetelére és következményeire, illetve azok pozitív vagy negatív megítélésére. *Horwitz* (1987) szerint is a nyelvtanulásról kialakult meggyőződések vagy nézetek hatással vannak mind a megismerési folyamatokra, mind a nyelvtanulói viselkedésre.

A szakirodalom sok esetben nem eléggé következetes a tudás és a meggyőződés kifejezések használatában. *Abelson* (1979) nem lát minőségi különbséget a tudás és a meggyőződés-rendszerek között. A meggyőződést a személyes tudás egyik fajtájának tekinti, míg egyes tudás komponensek is válhatnak a meggyőződés részévé. *Pajares* (1992) már megkülönbözteti a két konstruktumot, de a különbséget inkább mennyiséginek, mint minőséginek látja. *Rokeach* (1968; idézi *Pajares*, 1992. 314. o.) szerint a meggyőződéseknek kognitív, affektív és a viselkedéssel kapcsolatos összetevői vannak. A kognitív komponens a tudást képviseli, az affektív komponens az érzelmek kifejezésére alkalmas, a viselkedéssel kapcsolatos komponensek pedig akkor aktiválódnak, amikor arra szükség van. Ebből a megközelítésből azonban hiányzik az értékítélet, amit más szerzők fontosnak tartanak (*Ajzen*, 1991; *Wenden*, 1999).

A tanulói meggyőződés (learners' beliefs) fogalmát gyakran felcserélik a metakognitív tudás (metacognitive knowledge) fogalmával. A metakognitív tudás egy sajátos része a tanulók elsajátított tudásának, amely azt tartalmazza, hogy mit tudnak a tanulók a tanulásról (*Flavell*, 1979). A szocializáció során elsajátíthatjuk tudatosan (pl. a tanárok, szülők, társak

magyarázata vagy tanácsa arról, hogyan kell tanulni), és nem tudatosan, ami általában megfigyelés vagy utánzás eredményeként jön létre. Ahogy a kognitív fejlődés halad előre, a tanulók képessé válnak a tanulási folyamataikat, technikáikat figyelemmel kísérni, a korábbiakat módosítani és újakat létrehozni, vagyis a *tudást* tudatossá tenni, és beszélni róla. Wenden (1999) azonban amellett érvel, hogy a tanulói meggyőződés a metakognitív tudás része, alárendeltje, és abban különbözik, hogy értékítéletet hordoz és tartósabb.

Yang (1999) a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések elméleti keretét vázolja fel, ahol két alapvető dimenziót határoz meg: *metakognitív* és *motivációs* dimenziót. A *metakognitív dimenzió* a tanulók metakognitív meggyőződéseire (vagy metakognitív tudására) utalnak (Flavell, 1979; Wenden, 1999), amelyek a következő komponenseket tartalmazzák: (1) mindazt, amit a tanuló *tud* magáról mint nyelvtanulóról (pl. saját nyelvtudása, tehetsége, nyelvérzéke, tanulási stílusa, személyisége, társadalmi szerepe az idegen nyelvi környezetben, stb.); (2) mindazt, amit a tanuló *gondol* az idegen nyelv tanulásáról mint feladatról (pl. a nyelvérzék jelentősége, a nyelvtanulás természete és fókusza, a nyelvtanulás nehézsége); (3) mindazt, amit a tanuló *hisz*, amiről a tanuló meg van győződve, hogy a sikeres nyelvtanulást szolgálja (pl. a nyelvtanulási stratégiák ismerete). Vagyis mit tudok magamról, mi vár rám, és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló?

A *motivációs dimenzió* a nyelvtanulás motivációs meggyőződéseire utal, és az alábbi komponensek alkotják (Garcia és Pintrich, 1995; idézi Yang, 1999. 518. o.): (1) a tanuló meggyőződése saját nyelvtanulási képességeiről, továbbá elvárása az eredmények, nehézségek, a tanulási feladat kapcsán; (2) a nyelvtanulással kapcsolatos céljai, valamint a nyelvtanulás fontosságára, hasznosságára és érdekességére vonatkozó meggyőződések; (3) a tanuló nyelvtanulással kapcsolatos érzelmi megnyilvánulásai. Másként fogalmazva: Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom?

Pajares (1992) a meggyőződésekre vonatkozó szakirodalom alapján egy tizenhat pontos listát állított fel a meggyőződések természetére vonatkozólag, amely több ponton ma is irányadónak tekinthető. A teljesség igénye nélkül néhány megállapítás:

1. „Korán kialakulnak és gyakran ellenállnak az iskolai és tapasztalati hatásoknak.
2. Meggyőződés-rendszerekké alakulnak.
3. Szűrőként vesznek részt az új jelenségek értelmezésében.
4. A szűrőhatás átalakíthatja, torzíthatja ezt a folyamatot.
5. Kulcsszerepet játszanak a tudás értelmezésében és a megismerés nyomon követésében.

6. A korai meggyőződés, amelyek már meggyőződés-rendszerekké szerveződtek, nehezen változtathatók.

7. Erőteljesen hatnak a viselkedésre” (324. o.).

A későbbi kutatások azonban egyre többször cáfolják *Pajaresnek* a meggyőzések állandósult természetére vonatkozó állításait, és bizonyítják bizonyos meggyőzések dinamikus, változásra hajlamos voltát, amely változások jórészt a megváltozott körülmények hatásaként figyelhetők meg (*Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009*).

A nyelvtanulói meggyőzések kutatása

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések vizsgálata a sikeres és sikertelen tanulók egyéni különbségeinek vizsgálatával indult (*Rubin, 1975*), ahol *Horwitz* (1985) úttörőnek számító kutatásával tette meg az első jelentős lépést. Minthogy a konstruktum definiálása mind a mai napig nehézségekbe ütközik, így a kutatásokban sokkal inkább a terület több szempontú megközelítésével találkozunk.

Bernat és Gvozdenko (2005) a nyelvtanulással kapcsolatos kutatások szintézisét adva arra a kérdésre keresi a választ, hogy mely pszichológiai mechanizmusok formálják és irányítják a meggyőzéseket, amelyek számos külső és belső faktor melléktermékei. Rávilágítanak a meggyőzések komplexitására, azokra a faktorokra (szociális, környezeti, kognitív, affektív és személyes), amelyek együttesen alkotják és formálják őket. Eszerint a meggyőzések kialakulására hatással van a családi háttér, a kulturális háttér, az iskolai környezet, az előzetes tapasztalatok interpretálása, valamint az egyéni különbségek, pl. a nem és a személyiségjegyek.

A meggyőzések kutatásában az utóbbi évtizedekben jelentős hangsúlyeltolódás történt (*Barcelos és Kalaja, 2011*), hiszen a nyolcvanas években indult kutatások elsődleges célja a meggyőzések megismerése, azaz *milyen* meggyőzésekkel rendelkeznek az adott tanulók és tanárok a nyelvtanulás folyamatáról, és azok milyen hatást gyakorolnak a nyelvtanulással kapcsolatos egyéb faktorokra, pl. a teljesítményre. A meggyőzéseket kognitív dimenzióból vizsgálták, s mint stabil és izolált jelenségekre tekintettek. A közelmúltban azonban az érdeklődés a meggyőzések kialakulásának, fejlődésének, változásának vizsgálatára irányul, a központi kérdés a *milyen*-ről áthelyeződött a *hogyan*-ra. A kognitív dimenziót egyre inkább felváltja a kontextuális megközelítés, amely a meggyőzéseket dinamikus, komplex és időnként ellentmondásos jelenségként kezeli.

Kutatások indultak annak vizsgálatára is, hogy a különböző tanulási háttér és körülmény, kulturális meghatározottság, különbözőség miként befolyásolja a tanulói

meggyőződés alakulását (*Wenden, 1986; Horwitz, 1988; Benson és Lor, 1999*). Ezek alapján bizonyítás nyert, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések egy része általános, független pl. a helytől, nyelvtanulási körülményektől. Így például az emberek a világ minden részén rendelkeznek valamilyen meggyőzésekkel, amelyek a nyelvtanulás kezdetére, nyelvi képességekre, nyelvérzékre, a „leghatékonyabb” stratégiákra (context-general) vonatkoznak. A meggyőzések jelentős részére azonban hatással van az adott környezet, kulturális közeg, ezek tehát a környezetspecifikus (context-specific) meggyőzések (*Nikitina és Furuoka, 2006*).

A kontextuális megközelítés, amely *Vygotsky (1978)* szociokulturális elméletére épül, a meggyőzések kialakulásának átfogóbb értelmezését teszi lehetővé akkor, amikor a meggyőzések változását a környezettel való interakcióban vizsgálja, és nem csak az érdekli, hogy a tanuló mit gondol a nyelvtanulásról, hanem az is, hogyan cselekszik. E megközelítés szerint a tanulói meggyőzések dinamikusak, és egy adott környezetben (socially-situated), illetve környezet által (socially constructed) formálódnak. A viselkedés pedig ciklikus, egyrészt formálja a meggyőzéseket, másrészt hozzájárul a meggyőzések változásához, tehát a hangsúly az interakcióra helyeződik (*Navarro és Thornton, 2011*).

Peacock (2001) longitudinális kutatása három éven keresztül követte a meggyőzések alakulását. Az eredmények azt mutatják, hogy bár három területen talált különbséget a diákok eredeti és három évvel későbbi meggyőzései között, de ezek nem szignifikáns különbségek. Ezek a területek a szókincs és a nyelvtan meghatározó jelentőségére, valamint a nyelvérzék fontos szerepére vonatkoznak. Más szerzők a külföldön tanulás hatásait vizsgálták a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések alakulására (*Amuzie és Winke, 2009; Yang és Kim, 2011*), s megállapították, hogy erőteljes változás tapasztalható a tanulói autonómiával kapcsolatos meggyőzések területén, amely a külföldön eltöltött idővel is arányos. Hasonló eredményt hozott *Riley (2009)* vizsgálata, amelyben kilenc hónapos periódus alatt a meggyőzések negyede szignifikáns különbséget mutatott, s ezek 71 %-a tanári meggyőzésekkel azonos irányban.

A kontextus szerepét vizsgáló kutatásában *Altan (2006)* különböző nyelveket tanuló hallgatók meggyőzéseit vizsgálta abból a célból, hogy megállapítsa, vajon a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzéseket miként befolyásolja a célnyelv maga. A kutatás arra az eredményre jutott, hogy az angol, német, francia, japán és arab szakos hallgatók, függetlenül a célnyelvtől, hasonló meggyőzésekkel rendelkeznek a nyelvtanulásról. Ezáltal megerősítést nyert az a korábbi kutatói vélemény, mely szerint a hallgatók már határozott elképzelésekkel, prekoncepciókkal („mítoszokkal”) érkeznek az egyetemek nyelvszakaira, és ezt az oktatók

nem hagyhatják figyelmen kívül. Ezt cáfolni látszik *Rieger* (2009) kutatása, aki hazai mintán angolul és németül tanuló hallgatók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit vizsgálta, és két területen (a nyelvtanulás nehézsége és a nyelvtanulás természete) talált szignifikáns különbséget. Hasonló különbséget fedezett fel *Diab* (2006) az angolul és franciául tanuló egyetemisták között, ahol a különbségeknek, megállapítása szerint politikai és szociokulturális vetülete is lehetséges.

Aragao (2011) a meggyőzések és az érzelmek kapcsolatát vizsgálta a nyelvtanulás kontextusában. Arra a megállapításra jutott, hogy a meggyőzések és az érzelmek (félénkség, szégyenlősség, feszélyezettség, önértékelés) a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatában kölcsönhatásban vannak, és azáltal figyelhetők meg, ahogyan a tanulók megnyilatoznak önmagukról mint nyelvtanulóról a tanulási környezetben, s e kölcsönhatás fontos szerepet játszik abban, ahogyan a tanulók viselkednek a nyelvtanulási/tanítási környezetben.

Számtalan kutató foglalkozik a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések nemek szerinti alakulásával (*Diab*, 2006; *Csizér*, 2007; *Bernat és Lloyd*, 2007; *Rieger*, 2009), s talált jelentős különbséget a két nem nyelvtanulásra vonatkozó meggyőzödései között. Ahhoz azonban, hogy még teljesebb képet kapjunk a tanulói meggyőzésekről, a kutatók szerint érdemes megismerni és számításba venni a tanárok meggyőzödéseit is (*Lugossy*, 2006; *Fives és Buehl*, 2008; *Riley*, 2009). *Horwitz* (1988) szerint a tanulók mintának, szakértőnek tartják a tanárokat, tehát erőteljes hatást gyakorolnak a meggyőzödések kialakulására. Ezek a hatások érkezhetnek explicit (pl. konkrét kijelentés, magyarázat által) vagy implicit (pl. a tanár által alkalmazott módszerek hatására) módon, és nagyban befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (*Johnson*, 1992, 1994).

A meggyőzések szerepe az nyelvtanulásban

A kutatások többsége kitér a meggyőzések és a teljesítmény szerepének vizsgálatára és felhívja a figyelmet arra, hogy a meggyőzések meghatározó szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításának folyamatában (*Horwitz*, 1988; *Diab*, 2006; *Rieger*, 2009), a tanulás sikerében vagy kudarcában (*Cotteral*, 1999), vagyis hatással vannak a tanulói teljesítmény kimenetelére. Így tehát a tanulók meggyőzödéseinek ismerete közelebb viszi a kutatók mellett a tanárokat is annak megértéséhez, hogy tanítványaik milyen elvárásokkal és elégedettséggel érkeznek a nyelvi órákra (*Horwitz*, 1988), de általuk betekintheznek a teljesítmények mögé is. Az is bizonyítást nyert, hogy a megalapozatlan vagy téves meggyőzések kulcsszerepet játszanak az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos szorongás kialakulásában, valamint ha a

meggyőződések megegyeznek az adott nyelvtanulási közegben elfogadott jó gyakorlattal, akkor a meggyőződések feltehetően pozitív hatással lesznek az eredményességre, ellenkező esetben károsan befolyásolják azt (Riley, 2009). Wenden (1987) kapcsolatot talált a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései és a választott nyelvtanulási stratégiák között. Eszerint a tanulók nem csak a meggyőződéseiket fogalmazzák meg körültekintően, hanem az ahhoz releváns stratégiákat is következetesen alkalmazzák. Horwitz (1988) szerint az előzetes meggyőződés körülhatárolja, némely esetben korlátozza a stratégiahasználat választható tartományát.

A hazai kutatók a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések elsősorban egyéb változók kapcsolatával vizsgálták. Heitzmann (2008) többek között arra kereste a választ, hogy a meggyőződések milyen hatással vannak a középiskolás nyelvtanulók motivációjára. Brózik-Piniel (2009) az idegen nyelvi szorongás dinamikus modelljébe illesztette be a nyelvtanulással kapcsolatos (tanulói és tanári) meggyőződések, s e modellt szintén középiskolás diákok mintáján vizsgálta. Rieger (2009) kutatásában az angol és a német nyelvhez fűződő meggyőződések hasonlította össze egyetemista mintán azzal a céllal, hogy választ kapjon arra, vajon a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések általánosak, vagy a tanult nyelvhez kötődnek.

Saját kutatásban kifejlesztett kérdőívvel tártuk fel és hasonlítottuk össze a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos angolul tanuló diákok nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit, s megállapítottuk, hogy a nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések között kiemelkedő szerepet kaptak az önhatékonyságra, a nyelvtanulói tudatosságra, magabiztosságra vonatkozó meggyőződések. Ezek a változók mutatják a legszorosabb összefüggést a nyelvtanulás egyéb tényezőivel, például a teljesítménnyel, a sikerélménnyel, a nyelv nehézségének megítélésével (Bacsa, 2012a).

Összefoglalásként megállapítható, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések megismerése elengedhetetlen (Horwitz, 1988; Victori és Lochart, 1995) mind a tanárok, mind a tanulók szempontjából. A tanárok ezáltal útmutatást kaphatnak a tanítási programok, kurzusok, egyáltalán a tanulási környezet körültekintő megszervezéséhez, de a tanulók számára is hasznos lehet a saját meggyőződéseik megismerése, hiszen közvetett hatással lehet a viselkedés, az önismeret és a tanulói autonómia alakulására.

A következő fejezetben a nyelvtanulási motivációval és az angol nyelv tanulásához fűződő attitűd legjelesebb kutatási eredményeivel ismerkedünk meg.

2.3.4 A nyelvtanuláshoz fűződő motiváció és attitűd

A nyelvtanuláshoz kapcsolódó kutatások egyik legkorábbra visszavezethető területei a nyelvtanulási motiváció és az idegen nyelvek tanulásához fűződő attitűd. Ez a terület rendelkezik talán az egyik leggazdagabb és legszerteágazóbb szakirodalommal. Áttekintésünkben a teljesség igénye nélkül, csak a kutatásunkhoz legszorosabban kapcsolódó kutatási eredményeket mutatjuk be.

A nyelvtanulási motiváció

A motiváció szerteágazó konstruktumához számtalan fogalom és definíció kapcsolható. Tanulási motiváción olyan belső dinamikus hajtóerőket, valamint külső tényezőket értünk, melyek tanulási tevékenységre készítetnek, aktiválva, irányítva, integrálva a tanulást, míg a tanulási motívum tapasztalatok útján létrejövő befolyásoló erő, amely aktívan alakul az önmegerősítő folyamatok függvényében (*Réthyné*, 2003). Az idegennyelv-tanulási motiváció sokszínű, rendkívül összetett konstruktum, ami magába foglalja az általánosabb, személyiség-jellegű (trait-like) és az adott szituációhoz kötődő, helyzet-specifikus (state-like) komponenseket, s ezek irányítják és energizálják a tanulást (*Dörnyei*, 2001, 2005, 2006; *Gardner*, 1985; *Gardner és MacIntyre*, 1993). A nyelvtanulási motiváció egy új nyelv elsajátítására irányuló hajtóerő, amelyhez az adott nyelv iránti pozitív attitűd, a nyelv tanulása iránti vágy és erőfeszítés kapcsolódik (*Gardner*, 1985). A motivációs orientációt pedig úgy definiálhatjuk, mint azoknak az okoknak a halmazát, amelyek a nyelv tanulásához hozzájárulnak (*Noels, Pelletier, Clément és Vallerand*, 2000). Az idegen nyelv sikeres elsajátításához számtalan feltételnek kell teljesülnie: pl. megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszan tartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiváltaknak kell lenni. Az idegen nyelvi motivációkutatások többsége arra keresi a választ, hogyan lehet a motiváció korántsem egységes fogalmát látens változókkal leírni, továbbá hogyan jellemezhetők a motivált diákok, illetve milyen körülmények segíthetik a diákok motivált viselkedését (*Dörnyei és Csizér*, 2002). A motivációkutatások nem kevesebbre keresik a választ, mint miért cselekszenek és gondolkodnak az emberek úgy, ahogy ezt teszik, illetve ez az a fogalom, amivel a tanárok és a diákok leginkább magyarázzák a tanulási sikereket és kudarokat (*Dörnyei*, 2009b).

A második nyelvi (L2) motiváció kutatása ugyan önálló kutatási területként jelent meg, de mint új kommunikációs kód elsajátítása, társadalmi, pszichológiai,

viselkedéslélektani és kulturális sokszínűségben gyökerezik. Az évek során ez a terület a motivációs pszichológia főbb vonalát követve és integrálva, de erősen koncentrálna a nyelvtanulási motiváció sajátosságaira, fejlődött (Ushioda és Dörnyei, 2012).

Ushioda és Dörnyei (2012. 396. o.) négy főbb fázist azonosított a nyelvtanulási motivációkutatás területén:

1. A *szociálpszichológiai periódus* (1959-1990) Gardner és munkatársai kutatásaihoz köthető. Gardner és Lambert (1972) szerint a motiváció nagymértékben felelős az idegen nyelv elsajátításának sokféleségéért, és a hatása független a képességektől és a nyelvérzéktől. Arra is rámutattak, hogy az idegen nyelv elsajátításának fontos szociális és pszichológiai dimenziói vannak, amelyek megkülönböztetik a tanulási motiváció egyéb fajtáitól, minthogy a tanulóktól nem csupán a tudás elsajátítása az elvárt, hanem a célnyelvi közösséggel való azonosulás, eltérő beszédstílus és viselkedés. A célnyelvi közösséghez kapcsolódó attitűd, a szerzők szerint, hatással van az adott nyelv tanulására. A szerzők kétféle motivációs orientációt különítettek el: az integratív, amely őszinte és személyes érdeklődést tükröz a célnyelvi közösség és kultúra iránt, valamint az instrumentális orientációt, amely az új nyelv tanulásának praktikus értékeit és előnyeit reprezentálja. A szociálpszichológiai keret mindezek mellett magában foglalja a nyelvtanulás szociális kontextusát. A szociálpszichológiai kutatási tradíció egyik kritikája az volt, hogy kevés lehetőséget kínált a tanároknak a motivált viselkedés erősítésére azon kívül, hogy segítse a pozitív attitűd kialakítását a célnyelvi kultúra iránt. A további periódusok már nagyobb hangsúlyt helyeztek az osztálytermi folyamatokra, a tanulók személyiségére, ezáltal több lehetőséget adva a tanárok számára a motiváció alakítására (pl. célkitűzés, belső motiváció, az autonómiát erősítő tanítási stílus, vizualizálás). A nyolcvanas-kilencvenes évekre a kutatási horizont kiszélesedése, új perspektívák keresése indult el (Skehan, 1989).

2. A *kognitív-szituatív periódus* (1990-es évek) két jelentős irányzattal jellemezhető. Egyfelől a kognitív elméletek beemelése a nyelvtanulási motiváció kutatási keretébe, másfelől az elmozdulás a szociokulturális közösségek és a tanulók általános nyelvtanulási diszpozíciójának makroperspektívájából a szituációfüggő, speciális nyelvtanulási helyzetek (kurzus-, tanár- és csoport-specifikus motivációs komponensek), a mikro-perspektíva vizsgálatának irányába (Dörnyei, 1994; Williams és Burden, 1997; idézi Ushioda és Dörnyei, 2012. 397. o.). A kognitív pszichológiából táplálkozó figyelemre méltó motivációs elméletek, többek között az én-meghatározás elmélete, az attribúció elmélet és a célelméletek.

3. A *folyamatorientált periódus* (ezredforduló ideje) kutatásai abban térnek el a korábbiaktól, hogy a hangsúly az időbeli perspektívára, a motiváció változására helyeződött.

Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modellje három szakaszt különít el: a cselekvés előtti, a cselekvés alatti és a cselekvés utáni szakaszt, amelyekhez a választás, a végrehajtás és az értékelés motivációs dimenziói járulnak.

4. A *szocio-dinamikus periódus* (jelenleg) azzal jellemezhető, hogy a figyelmet a dinamikus rendszerekre és a környezeti interakciókra helyezi, ami a nyelvtanulás és a nyelvhasználat szélesebb, komplexebb felfogását eredményezi. Ez azáltal valósul meg, hogy a nyelvtanulási motivációt az *én* és az *identitás* korszerű elméleti kereteibe illeszti, vagyis a hangsúly a tanulói énrre helyeződik. A legfőbb kérdés tehát az, hogy a diák milyennek látja magát mint nyelvtanulót, és ez hogyan hat a nyelvtanulására (Dörnyei, 2005, 2009b).

A nyelvtanárok gyakran használják a motiváció kifejezést, amikor a sikeres és a sikertelen nyelvtanulót jellemzik, ugyanis a tanulók lelkesedését, elkötelezettségét és kitartását a nyelvtanulás sikerének vagy kudarcának a kulcsaként emlegetik. Sokszorosan bizonyított, hogy leginkább az elegendő motivációval rendelkező tanulók tudnak eredményt elérni, függetlenül a nyelvi képességeiktől, ugyanis a még oly kiváló nyelvérzék is kevés, ha nincs kitartás a tanulásra: „*You can lead a horse to water, but you can't make it drink*”³ (angol szólás, idézi Dörnyei, 2010b. 74. o.).

Az idegennyelv-tanulási motiváció főbb elméletei

A tanulási motiváció számtalan forrásból származó és változatos körülmények hatására létrejövő komplex jelenség. A motivációs források egyik része helyzet-specifikus, vagyis a diákok közvetlen tanulási környezetéhez kötődik, míg a másik része stabilabb és általánosabb, s a tanulók múltbeli tapasztalataiból, társadalmi környezetéből származik (Dörnyei és Csizér, 2002). A motivációs elméletek jórészt arra keresik a választ, hogy az emberek *miért* teszik azt, amit éppen tesznek. A nyelvtanulási motiváció ennél szélesebb értelmezésben jelenik meg, különleges státuszt elfoglalva a motiváció pszichológiáján belül is. Előtérbe kerül a nyelv *személyes* és *közösségi* szerepe, tehát a nyelvtanulási motiváció vizsgálatára hatással vannak a szociális és kognitív elméletek is. Ezek közül is kiemelkedő szerepet kap Gardner (1985) *motivációs modellje*, Deci és Ryan (1985) *én-determináció modellje*, Dörnyei (1994, 2001, 2005, 2009b) *motivációs modelljei* és a *célelméletek*, amelyek a nyelvelsajátítás kognitív-affektív-szociális dimenzióit reprezentálják. A továbbiakban ezeket a modelleket mutatjuk be a célelméletek kivételével, ami nem tartozik közvetlenül a kutatásunk elméleti keretéhez. A célelméletek szakirodalmi áttekintését korábbi kutatásunkban megtettük (lásd részletesen Bacsá, 2008).

³ A szólás fordítása: „Elvezethetjük a lovat a vízhez, de inni nem tudunk helyette.”

Gardner motivációs elmélete

Gardner (1985) modellje (socio-educational model), amely évtizedeken keresztül meghatározta a motivációkutatás irányát, egy tágabb környezetben helyezi el az idegen nyelvi motivációt. A szerző feltételezi, hogy a motiváció a nyelvtanulás eredményére az egyéb egyéni változókkal (pl. intelligencia, nyelvérzék, attitűd, nyelvtanulási stratégiák, szorongás) való interakció által fejti ki hatását. A motiváció szociális aspektusára helyezi a hangsúlyt, azaz a nyelvtanulás szociális természetére hívja fel a figyelmet. Eszerint a nyelvtanulás folyamán egy idegen nép nyelvi szimbolikájának és nyelvrendszerének az elsajátítása a cél, ami együtt jár a célnyelvi kultúra iránti érdeklődés kialakulásával, s ez szociálpszichológiai jelenséggént értelmezhető (*Gardner és Lambert, 1972; Gardner és MacIntyre, 1993; Dörnyei, 2001*). A kanadai kutató, elméletét a hazájában jellemző kétnyelvűség problematikájára alapozva, bevezette az *integratív motívumok koncepcióját*. A koncepció elemei között megtaláljuk az *integrativitást*, azaz a célnyelvi közösség iránti érdeklődést, a közösséggel való azonosulás vágyát, a tanulási szituáció és körülmények iránti *attitűdöket*, illetve a nyelv tanulása iránti *motivációt* és erőfeszítést. Az *instrumentális motívumok* a nyelvtanulás gyakorlati céljaiért (pl. jobb munkalehetőség, magasabb fizetés, utazás, kapcsolatépítés) való tanulási vágy mögött rejlenek, amelyeket a kutatások kezdetén a motivációs folyamat ellenkező végén, az integratív motívumokkal szemben helyeztek el. Később nyilvánvalóvá vált, hogy a dichotómia helyett a kétféle motívum inkább kiegészíti egymást (*Gardner és MacIntyre, 1993; Dörnyei, 2001*).

A modellel kapcsolatos kritika leginkább az integrativitás területét érintette, minthogy a második nyelv (kétnyelvű közösségekben) és az idegen nyelv tanulása (főleg iskolai keretek között) jelentősen különbözik egymástól. A célnyelvi közösséggel való azonosulás vágya és motiváló ereje egyáltalán nem vagy csak nehezen értelmezhető a nyelvet mint idegen nyelvet tanuló környezetben, ráadásul a globalizáció hatásainak következtében (pl. angol nyelvű) a célnyelvi közösséget is nehéz definiálni. Az ilyen tanulási kontextusban az integrativitás szélesebb és általánosabb értelmezést kap, ami a nyelvtanulás és a nyelvtudás által közvetített értékek iránti pozitív attitűdben nyilvánul meg (*Csizér és Dörnyei, 2005b*). Később a modell kiegészült egyéb változókkal, amelyek az attitűdök és a viselkedés közötti közvetítő tényezőket írták le, pl. célok, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó értékek és az énhatékonyság (*Tremblay és Gardner, 1995*).

Én-determináció elmélet (SDT)

Deci és Ryan (1985) szerint a személy választási kapacitása és választási lehetőségei, azaz annak mértéke, hogy mennyire szabadon dönt egy-egy cselekedet végrehajtásában, meghatározzák a viselkedését. A motiváció két típusát különítették el, a belső (intrinsic) és a külső (extrinsic) motivációt, amelyek az én által meghatározott (self-determined) viselkedés két pólusát képviselik. A belülről motivált viselkedés belső ok/ka/t feltételez a viselkedés mögött: a személy egyfajta belső jutalomért teszi, amit tesz (pl. érdeklődik az adott cselekedet iránt vagy az adott tevékenység elsajátítása jelent örömet). A kívülről motivált viselkedés esetén a viselkedésre készítő okok kívülről jönnek, külső jutalmak vagy kényszer formájában. A személyes választás és relevancia lehetősége által megnő a belső motiváció és a viselkedés belsőleg irányítottá válik, míg ezek hiánya felerősíti a külső motivációt, a kontrollált viselkedést. Az elmélet egy kontinuum mentén helyezi el a motivációs orientációk változatos formáit. A modell a leginkább én-determinált viselkedésként a (1) *belső motivációt* (IM) írja le, amit Vallerand (1997; idézik Noel és mtsai, 2000) további altípusokra oszt: *IM-tudás* (a cselekedet indítéka az új dolgok megtanulásának öröme), *IM-teljesítmény* (a feladat végrehajtásának az öröme), *IM-stimuláció* (az esztétikai öröm és tapasztalat). A következő állomás az én-determináció folytonosságában az (2) *integrált szabályozás* (integrated regulation), ami arra az állapotra utal, amikor a feladat végrehajtása támogatja azt az értékrendet, amelyet az egyén identitása és én-konceptiója képvisel. Az (3) *azonosult szabályozás* (identified regulation) akkor jelenik meg, amikor az egyén egy fontos cél elérése érdekében végzi el a feladatot, és amivel a cél elérése érdekében azonosulni tud. A (4) *kivetített szabályozásról* (introjected regulation) akkor beszélhetünk, amikor az egyén belső kényszert érez a feladat végrehajtásával kapcsolatban. A (5) *külső szabályozás* (external regulation) teljes külső kontrollt jelent, ami jutalom vagy a büntetés (elkerülése) formájában szabályoz. Végül a (6) *motiváció hiánya* (amotivation), ami arra utal, hogy nincs olyan viselkedést szabályozó mechanizmus, amelyet az egyén azonosítani tudna. Az elmélet jól leírható keretet biztosít a tanulók idegen nyelv tanulásában tetten érhető sikereinek és kudarcainak előrejelzésében. A két komponens léte nem kizárólagos, az egyén motivációs mintázatában mindkettő jelen van különböző mértékben, és széles körű kutatások szükségesek ahhoz, hogy kiderítsék a konstruktum működését a különböző (második és idegen nyelvi) kontextusokban.

Noels, Pelletier, Clément és Vallerand (2000) elsőként vizsgálták az én-determináció koncepciót az idegennyelv-elsajátítás területén, s alkották meg a motivációs orientáció

elméleti keretét, amely közelebb visz a nyelvtanulási orientáció megértéséhez. Kutatásukban egyrészt az elmélet által meghatározott alskálák működését vizsgálták a második nyelv tanulásával kapcsolatban, másrészt kapcsolatot kerestek a *Clément és Kruidenier* (1983) által leírt motivációs orientációk között. A felhasznált mérőeszköz (Language Learning Orientations Scales) hét alskálát különít el: (1) a motiváció teljes hiánya (*amotivation*); (2) belső motiváció (*intrinsic motivation stimulation*), amely az idegen nyelvhez fűződő pozitív érzések, pl. a hallgatásának esztétikai öröméből származik; (3) a nyelvi teljesítményhez fűződő pozitív érzések (*intrinsic motivation accomplishment*), pl. bonyolult szövegek megértése; (4) az idegen nyelv kultúrájának megismerése (*intrinsic motivation knowledge*); (5) az az értékrend, ami arra ösztönöz, hogy idegen nyelvet tanuljunk (*identified motivation*); (6) belsővé vált kényszer, pl. jó benyomás keltése (*introjected motivation*); (7) a viselkedés külső szabályozása, pl. a jutalmazás, büntetés által (*external regulation*). Az eredmények azt mutatják, hogy világosan elkülöníthetők egyes alskálák, valamint az egymástól távoli pontok (*intrinsic-extrinsic motivation*) negatív, a közelebb álló alskálák pozitív korrelációját mutatták, amely megerősítette a kontinuum-elmélet létjogosultságát. Továbbá számtalan hasonlóságot tártak fel *Clément és Kruidenier* (1983) és a *Deci és Ryan* (1985) motivációs konstruktumai között.

Vandergrift (2005) kutatása serdülők mintáján – a motiváció és a beszédértés stratégiák kapcsolatát vizsgálva – csupán részben erősítette meg az elvárt mintázatot, amit azzal magyarázott, hogy a serdülő korosztály még nem képes különbséget tenni a motivációs orientációk terén. Az alskálák kutatásának eredménye az is, hogy világossá vált, a résztvevők életkora, tanulási környezete, szocio-ökonómiai státusza szintén befolyással lehet a motivációs orientációk alakulására. A szerző szerint az tűnik legnyilvánvalóbbnak, hogy a tanulók egy komplex motivációs mintázattal rendelkeznek, amelyben mind a belső, mind a külső motivációs orientációk egyidejűleg jelen vannak.

További kutatások sora vizsgálta a motivációs orientációk és egyéb változók pl. nyelvi teljesítmény (*Masgoret és Gardner, 2003*), nyelvtanulási stratégiák (*Vandergrift, 2005*), a nyelvtanulói autonómia (*Noels, 2005*) kapcsolatát. *Ardasheva, Tong, és Tretter* (2012) megújította *Noels és mtsai* (2000) eredetileg egyetemisták mintáján validált mérőeszközét azzal a céllal, hogy létrehozzon egy olyan skálát, amely a fiatalabb korosztály motivációs orientációját is képes mérni. Az új kérdőív – Language Learner Motivational Scale – három alskálán (belső, kivetített és külső szabályozás) helyezi el és széles életkori tartományban képes mérni a tanulók feltételezett motivációs orientációját.

Az utóbbi időben a kutatások elmozdultak attól a szemlélettől, amikor a motivációt mint egy adott pontban észlelt statikus személyiség jellemzőt (learner trait) írták le (pl. *Dörnyei és Kormos*, 2000), abba az irányba, amikor azt mint komplex és dinamikusan változó konstruktumként értelmezik (pl. *Dörnyei és Csizér*, 2002). A motiváció mellett, hogy változik a nyelvtanulás különböző szakaszaiban, viszonylag rövid időközönként ingadozhat is a külső és belső faktorok hatására („ebb and flow”). Azaz számtalan kontext-specifikus külső hatás és megannyi egyéni változó fejt ki a hatását a motivált viselkedésre, s ezek konstans interakciója okozza a motivált viselkedés és a nyelvtanulási attitűd fluktuációját. (*Csizér, Kormos és Sarkadi*, 2010). Az *én-determináció elmélet* (SDT) alátámasztja a motiváció dinamikus szemléletét, és értelmezi a motivált viselkedés különböző állomásait a külső és belső tényezők változásainak hatására. Az emberek eredendően (veleszületetten) érdeklődőek, belsőleg motiváltak (pl. a tanulásra), de a szociális környezet különbséget katalizál (intrapersonális és interperszonális) a motivált viselkedésben és fejlődésben, ami azt eredményezi, hogy egyesek sokkal motiváltabbak, energikusabbak, integráltabbak bizonyos helyzetekben, területeken és kultúrákban, mint mások (*Ryan és Deci*, 2000). Ebből következően az iskola (a nyelvoktatás) feladata az, hogy megfelelő körülményeket biztosítson a belső motiváció működéséhez. A szerzők szerint az emberek számára akkor válik egy feladat belsőleg motiválttá, ha az belső érdeklődéshez kapcsolható, ha újdonság erejével hat, ha kihívást jelent, illetve ha esztétikai értékkel bír.

Dörnyei motivációs én-elmélete

Ushioda és Dörnyei (2012) a motivációkutatás áttekintésekor a negyedik, s jelenleg is meghatározó elméleti keretként említik a *szocio-dinamikus periódust*, ami azzal jellemezhető, hogy a figyelem a dinamikus rendszerekre és a környezeti interakciókra irányul, s ez a nyelvtanulás és a nyelvhasználat szélesebb, komplexebb felfogását eredményezi. A nyelvtanulási motivációt az *én* és az *identitás* korszerű elméleti kereteibe illeszti, vagyis a hangsúly a tanulói énré helyeződik. Az utóbbi két évtizedben a pszichológia egyre növekvő érdeklődéssel tekint az *én-rendszer* (self-system) aktív és dinamikus természetére, ami felváltja az *én-reprezentáció* hagyományosan statikus koncepcióját (*Markus és Ruvolo*, 1989; idézi *Dörnyei*, 2009b. 13. o.). Ez a megváltozott kapcsolatrendszer az *én* és a viselkedés között új alapokra helyezi a személyiségpszichológia és a motivációkutatás kapcsolatát (pl. önszabályozott tanulás). *Dörnyei* (2005) megkísérli integrálni azokat a jelentős elméleti megközelítéseket, amelyeket az *én-kutatások* hoztak felszínre a pszichológiában. Két irányadó elméletet, *Markus és Nurius* (1986; idézi *Dörnyei*, 2009b. 11. o.) a *lehetséges én* (possible

selves) elméletét és *Higgins* (1987; idézi *Dörnyei*, 2009b. 13. o.) továbbfejlesztett énkoncepcióját (ideal and ought to self), felhasználva dolgozta ki *Dörnyei* (2005) a *második nyelvi motivációs érendszerét* (L2 motivational self-system).

Az elmélet szerint a nyelvet tanulók motivációját három tényező befolyásolja: (1) A tanulók *ideális második nyelvi énje* (ideal L2 self), ami arra utal, hogy a diák a jövőben milyennek képzei el magát mint nyelvtanulót vagy nyelvhasználót. Mennyire tudja magáról elképzelni, hogy a jövőben magas szinten használja a tanult idegen nyelvet. (2) A diákok *szükséges második nyelvi énje* (ought-to L2 self), azaz a tanuló mit gondol arról, hogy a környezete részéről milyen elvárásoknak kell(ene) megfelelnie az idegen nyelv használatát illetően. (3) A nyelvtanulással kapcsolatos *tapasztalatok és élmények*. A szerző átjárhatóságot és folytonosságot tételez fel a *Gardneri* (1985) integrativitás elmélet és a második nyelvi motivációs érendszer között azáltal, hogy a „hagyományos integratív motiváció (a diák vágya, hogy beilleszkedjen a második nyelvi közösségbe) dimenzióját részben az ideális második nyelvi énnel azonosítja, vagyis azokkal az elképzelésekkel és vágyakkal, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. Ha a nyelvtanuló ideális második nyelvi énjének része, hogy jól beszél nyelveket, azaz olyan embernek képzei el magát, aki egy idegen nyelven tud kommunikálni, akkor őt úgy írhatjuk le *Gardner* (1985) terminológiáját használva, hogy ez a tanuló integratív beállítódású” (*Csizér*, 2012. 25. o.).

Szenczi (2008) értelmezése szerint az egyén ideális énje önmagát általában a szakmájában sikeres embernek jeleníti meg, tehát az instrumentalitás kapcsolódik az ideális én karrierhez kötődő komponenseihez. Ha azonban az egyén ideális karrierjének része az idegen nyelvi kompetencia birtoklása, akkor annak érdekében használja fel az idegen nyelv tanulását, hogy megfeleljen ennek az ideális képnek.

Dörnyei rámutatott tehát arra, hogy az énképnek az a része, amely saját magunkkal kapcsolatos elvárásainkat tartalmazza, önálló motívumként is funkcionál. Az új paradigma elméleti megfontolások és kutatási eredmények (pl. *Dörnyei és Csizér*, 2002; *Csizér és Dörnyei*, 2005b; *Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006) együtteséből emelkedett ki. A korrelációs vizsgálatok világossá tették, hogy az *integrativitás* és az *ideális nyelvi én* azonosítható konstruktumok, de az utóbbi a motivált viselkedés szélesebb körű magyarázatát adja, míg az instrumentalitás meglehetősen különböző mintázatot eredményezett az *ideális* és a *szükséges nyelvi én* komponensekkel.

Iwaniec (2014) lengyel közéiskolások körében végzett kutatása azt igazolja, hogy az *ideális idegen nyelvi én* együtt a motivált viselkedéssel és az intrinzik motivációval a legnagyobb hatást gyakorolja a tanulók önszabályozásra.

Az idegen nyelvek tanulásához fűződő attitűd

A tanulási motívumok szerveződéséről és fejlődéséről nehéz átfogó modellt kialakítani, ehhez nyújtanak segítséget a tantárgyi attitűdvizsgálatok. Az attitűd- és motivációkutatások jelentős része együtt, egy változóként kezeli (Nikolov, 2003, Kiss és Nikolov, 2005) a két konstruktumot. A szakirodalom a tantárgyi motívumok vizsgálatát tantárgyi (tantárgyakkal kapcsolatos) attitűdök néven említi (Józsa, 2002). Attitűdön valamilyen cselekvésre irányuló általános beállítódást értünk. Az attitűdök iskolai szerepével kapcsolatos kutatásoknak kettős célja lehet. Egyrészt a tantárgyi attitűdök megismerése, amelyhez a kutatók többnyire kisebb mintát és sokféle változót vesznek igénybe. A vizsgálatok másik csoportjában az attitűdök mint háttérváltozók jelennek meg, s mint a tudás kialakulását és a teljesítményt befolyásoló tényezők kapnak szerepet. Ezek a kutatások többnyire nagy mintát, de kevesebb változót vonnak be a mérésekbe (Csapó, 2002b).

Az oktatás elmélete az attitűdökre hosszú ideig mint a tanulást segítő feltételekre tekintett. Az utóbbi időben azonban, köszönhetően az élethosszig tartó tanulás koncepciójának, az attitűdök formálása mint az iskolai tanulás egyik legfőbb célja jelenik meg (Csapó, 2002b). „Ha az osztályzatokat a legfontosabb és legegyszerűbben megfigyelhető kognitív indikátoroknak tekintjük, hasonlóan fontos és egyszerűen megragadható affektív mutatónak tarthatjuk a tanulók tantárgyi attitűdjeit, azt, hogy mennyire szívesen foglalkoznak egyes tantárgyakkal, mennyire szeretik azokat tanulni.” (Csapó, 2002b. 37. o.).

Az széles körben elfogadott, hogy a gyerekek pozitív attitűddel kezdik a nyelvtanulást. Az attitűd, különösen a fiatal nyelvtanulóknál nehezen körülírható, komplex fogalom, s különféle megközelítésekkel találkozhatunk a szakirodalomban. Korábbi kutatások stabil konstruktumnak tartották, ami elősegíti a motivációt és hozzájárul a tanulási teljesítményhez. Az utóbbi időben az attitűdre is, a motivációhoz hasonlóan, úgy tekintenek mint állandóan változó jelenségre, amellyel közelebb kerülünk a nyelvtanulási folyamat megértéséhez. A gyermekek kezdetben a szüleik vagy a hozzájuk közel állók (barátok, tanárok stb.) attitűdjével azonosulnak, majd az első tapasztalataik formálják a saját tanulási attitűdöt, amely jórészt érzésekre és tanórai élményekre alapul (Nikolov, 1999). A kulcsszereplő ebben a folyamatban a tanár (Vilke, 1993; idézi Djigunović, 2009). A korai élmények meghatározóak lehetnek a későbbi nyelvtanulásban.

A nyelvtanulási attitűd és motiváció hazai kutatása

1992 és 2004 között három országos vizsgálat zajlott azzal a céllal, hogy felmérje, milyen attitűdbeli és motivációs tényezők befolyásolják a 13–14 éves diákok nyelvválasztását, illetve az egyes nyelvek tanulására fordítandó energiát (lásd részletesen Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Az angol és a német, a két leginkább preferált nyelv tekintetében az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy 2004-ben az angol nyelv skáláin kapott adatok jelentősen eltérnek a korábbi évek, illetve a német nyelv eredményeitől. A nyelvtanulás elutasítása mögötti indokok különböznek a két vizsgált nyelv esetében. Csizér (2007) szerint az angol elutasítását valószínűleg a szituáció-specifikus attitűdváltozók okozhatják, míg a német nyelvnél az általánosabb motívumokat, illetve attitűdöket mérő változók mentén megtörténik a diákok elkülönülése.

Nikolov (1995) első hazai longitudinális vizsgálatában általános iskolások nyelvtanulási motivációját követte három csoportban nyolc tanéven keresztül. A vizsgálat megállapította, hogy a nyelvtanulás legfontosabb motivációs tényezői között a tanulási szituáció és a tanár, az önmagukban érdekes, belülről jövő motiváló tevékenységek és tananyagok szerepelnek. A tudás mint cél fokozatosan veszi át a külső motiváció (jutalom, jegy) szerepét, és az instrumentális motívumok fokozatosan jelennek meg az évek során, míg az integratív orientáció nem játszik meghatározó szerepet.

Néhány évvel később Nikolov (2003) reprezentatív mintán hatodik és tizedik évfolyamon tanulók nyelvtanulási attitűdjét és motivációját mérte, és megállapította, hogy a minta szereplői és szüleik hozzáállása az angol és a német nyelvek tanulásához és tudásához igen kedvező. A nyelvtanulási motivációt legerőteljesebben az instrumentális motívum jellemzi, a tanulók többsége valamilyen módon hasznosítani, illetve dokumentálni (pl. nyelvvizsga) is szeretné a nyelvtudását. Az integratív orientáció és az intrinszik motiváció szintén jellemző a diákokra, mivel hozzáállásuk pozitív a célnyelvet beszélőkhöz, valamint a tanult nyelvhez és az azt beszélők kultúrájához. A válaszadók nyelvtanulói énképe szintén pozitív, s a tizedik évfolyamon egyre inkább látják, hogy saját szorgalmuk és erőfeszítésük szükséges a sikeres nyelvtanuláshoz, de a szabadidős időtöltések között meglepően alacsony arányban foglalkoznak a célnyelvvel. A kutatók szerint a nyelvórai tevékenységek gyakoriságáról kapott adatok részben magyarázatul szolgálnak arra, hogyan lehetséges, hogy a kedvező attitűd és motiváció ellenére az osztálytermi folyamatok csak kismértékben

járulnak hozzá a motiváció folyamatos fenntartásához és a nyelvi teljesítmények alakulásához (Nikolov, 2003. 72. o.).

Tánczos és Máth (2005) kutatásában nyolcadikosok nyelvtanulásra irányuló attitűdjeit és motivációit vizsgálták, s a kérdésekre adott válaszok tartalomelemzése után megállapították, hogy a nyelvtagozatos és nem nyelvtagozatos tanulók négyféle motivációs mintázattal rendelkeznek: (1) a nyelvet a nyelvtudás jövőbeli előnyei miatt tanulók, (2) a külső kényszer hatására tanulók, (3) önnön szépségéért és az adott kultúrához fűződő pozitív viszonyulás miatt és (4) az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat kialakítás/tartás érdekében tanulók. A szerzők elgondolkodtatónak tartják, hogy a közel háromszáz fős minta harmada csak azért tanul idegen nyelvet, mert muszáj, s ez kedvezőtlenül befolyásolja az idegen nyelvi teljesítményt.

Csizér (2012) a motivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezők és azok kapcsolatrendszerét vizsgálva megállapítja, hogy a szorongás és az énhatékonysággal kapcsolatos nézetek befolyásolják az önszabályozó tanulást, ami közvetlenül befolyásolja, hogy a tanulók mennyi erőfeszítést hajlandók az angolnyelv-tanulásra fordítani.

Csizér és Kormos (2012) kutatásukban arra keresték a választ, hogy a nyelvtanulási motiváció, ami a korábbi kutatások szerint a sikeres nyelvtanulás egyik legfontosabb előrejelzője, az önszabályozó tanulás és a tanulói autonómia milyen szerepet játszik az eredményes nyelvtanulásban, hiszen „az osztálytermi környezet nem ad elég lehetőséget az idegen nyelvi interakciókra, így a gyakorlásra sem. Ilyen környezetben a nyelvtanulás csak akkor lehet sikeres, ha a diákok képesek a tanulási folyamatukat az osztályteremben és az osztálytermen kívül is szabályozni, és önállóan lehetőségeket keresni nyelvtudásuk fejlesztésére.” (3. o.) A vizsgálat eredményei megerősítették a szakirodalomból ismert tényeket, mely szerint a motiváció, az önszabályozás és az autonómia egymást erősítő folyamatok. Úgy tűnik, mind az önszabályozás, mind az autonómia közvetlenül kapcsolódik a motivációhoz, és kevésbé erősen hat a motivációt alakító egyéb tényezőkre. A közepes erősségű kapcsolatok arra utalnak, hogy az autonóm tanulási viselkedés és az önszabályozó tanulás egymást csak részben átfedő folyamatok. (14. o.)

Saját kutatásunkban (*Bacsa*, 2012b) 10-14 éves tanulók önszabályozott tanulásának és négy tantárgy (matematika, történelem, irodalom, idegen nyelv) teljesítményének kapcsolatát elemezve megállapítottuk, hogy az idegen nyelv az önszabályozott tanulás tekintetében kedvezőbb helyzetben van. Feltételezhető, hogy a tanulók a nyelvtanulás során több lehetőséget kapnak az iskolában, esetleg az iskolán kívüli tanulási lehetőségeik is

alkalmasabbak az önállóbb, saját tanulásuk iránt nagyobb felelősséget érző tanulói viselkedés kialakítására.

A korai nyelvtanulók attitűdje és motivációja

A kutatások többsége kiemelt figyelmet fordít az életkori különbségekre a nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció alakulásában. A kutatási eredmények e tekintetben vegyes, időnként ellentmondásos eredményeket hoztak. Egy részük szerint a fiatalabb kezdő nyelvtanulók nyelvtanuláshoz fűződő kezdeti attitűdje pozitívabb, mint az idősebb kezdő nyelvtanulóké, de a kezdeti lelkesedés csökken az idő előrehaladtával (pl. *Nikolov*, 1999; 2003), más kutatások arról számolnak be, hogy a kezdeti pozitív attitűd fennmarad hosszabb idő elteltével is (*Djigunović*, 1995). *Djigunović* (2009) szerint az ellentmondásos kutatási eredmények a változatos kutatási módszerek és a sokszínű tanulási környezet következményeként értelmezhető.

Martin (2009) kutatásai azt bizonyítják, hogy a diákok adaptív motivációja fokozatosan gyengül a kamaszkor folyamán. *Midgley* és *Edelin* (1998; idézi *Yeung* és *mtsai*, 2011. 247. o.) szerint a tanulók az én-észlelés, az érzelmi, motivációs és teljesítmény területeken kedvezőtlen változást érzékelnek a serdülés folyamán, különösen a középiskolai váltás kezdetén. Sokféle ok magyarázhatja ezt a negatív irányú tendenciát. Egyik lehetséges indok az, hogy a diákok az iskolában eltöltött évek növekedésével, kezdik megkérdőjelezni az iskolai tevékenységek értékét, nem mindig érzékelik a befektetett munka jelentőségét, vagy ritkán látják ennek a hasznát a jövőjük szempontjából, ami az érdeklődés, az elsajátítási célok, sőt időnként a kompetenciaérzés csökkenéséhez vezethet. Ez a visszaesés leginkább jellemző az elsajátítási célok esetében, ami köztudottan kiemelt jelentőségű a tanulási folyamatban, hiszen ha csökken a serdülők elsajátítási motivációja, kevesebb erőfeszítést hajlandók tenni a tanulási folyamatba (*Spinath* és *Spinath*, 2005). Más kutatók szerint a motiváció fejlődése a tanulási környezet érzékelésével és értelmezésével is szoros kapcsolatban áll, és a változások ezen a téren (pl. különböző iskolafokozatok közötti váltás) megváltoztathatják a motivációs mintázatot, ami azonban nem csak időbeli, hanem tanítási (módszertani) környezetben történt változás következménye is lehet. A közelmúlt kutatásai bizonyítják (pl. *Lee*, *Ying* és *Zhang*, 2009; idézik *Yeung* és *mtsai*, 2011. 247. o.), hogy a pozitív osztálytermi környezet és az erős tanári támogatás kedvezően hat a belső motivációra és a tanulási stratégiák használatára, valamint a tanári viselkedés és a tanulás fizikai környezetének megváltozása is jelentős hatást gyakorolhat a tanulók motivációjára és az iskolával kapcsolatos viselkedésére. Az idő múlásával az én-észlelés változik és átértékelődik a kompetenciaérzésük is, ami egyre

inkább terület-specifikussá válik. Ez leginkább annak a következménye, hogy a kisiskolások jórészt irreális elvárásokkal és önértékeléssel rendelkeznek a saját képességeiket és lehetőségeiket illetően, de az életkor előrehaladtával, a másokkal való összehasonlítás, az elvárásaikhoz való viszonyítás hatására az én-észlelésükben kirajzolódnak a saját gyengeségeik és hiányosságaik (*Bouffard, Marcoux, Vezeau, és Bordeleau, 2003*). Ez arra enged következtetni, hogy a tantárgyi tartalmak komplexebbé válásával, az iskolai követelmények és elvárások növekedésével az iskolai (pl. középiskola) környezet egyre kevésbé lesz barátságos és érdekes, s különösen jellemző ez a kompetitív iskolai rendszerek esetében (*Yeung és mtsai, 2011*).

Spinath és Spinath (2005) az iskolai tanuláshoz kapcsolódó motiváció (school-related motivation) és a kompetenciaérzés (competence beliefs) természetrajzát és a közöttük lévő összefüggéseket tanulmányozta egy kétéves longitudinális programban általános iskolai tanulók részvételével. Az eredmények azt mutatták, hogy mind a tanulási motiváció, mind a kompetenciaérzés csökkent a mérési periódus alatt. A tanulók kompetenciaérzése közepes, néhol erős korrelációt mutatott a tanulási motivációval. A tanulási motiváció a fiatalabb csoportnál gyengébb, az idősebbeknél erősebb mértékben csökkent. A kompetenciaérzés esetében a tendencia fordított volt, itt a fiatalabbaknál tapasztaltak nagyobb mértékű csökkenést. A szerzők felhívják a figyelmet a tanulók eredményeinek reális visszajelzésére, vagyis az irreális én-észlelés és tanulási motiváció erőltetett fenntartásának veszélyeire. Azzal érvelnek, hogy az irreális („fedezet nélküli”) vagy a hiányzó teljesítmény-visszajelzés a jövőbeni kudarcot alapozhatja meg. Ehelyett a tanulóknak egyre inkább meg kell tanulniuk reálisan értékelni saját képességeiket és teljesítményüket ahhoz, hogy adekvát célokat és feladatokat válasszanak maguknak, ami cserébe erősítheti az aktuális képességeiket és önértékeléseiket. Azonban még a reálisan megállapított vagy a képességek alacsonyabb észlelése esetében is szükség van a tanulók optimizmusára, hogy legyőzzék a nehézségeket, és fenntartsák a tanulási motivációjukat. Ehhez pedig az kell, hogy a tanulók tisztában legyenek a képességeik fejlődési lehetőségével, vagyis azzal, hogy a tanulási képesség nem stabil és eredendően adott entitás, hanem folyamatosan fejlődik, továbbá szükség van a tanulók egyéni teljesítményeihez, s nem a társas összehasonlítás alapján történő viszonyításra.

Yeung, Lau és Nie (2011) ötödik és kilencedik évfolyamos angolul tanuló szingapúri diákok motivációját vizsgálta különös tekintettel az életkori és a nemek közötti különbségekre olyan tanulási környezetben, amely köztudottan egyike a legversengőbb iskolarendszereknek a világon. Hat változót (*Martin, 2009*), négy adaptív változót (önhatékonyság, érdeklődés, elsajátítási célorientáció és feladatelköteleződés), valamint két maladaptív változót (elkerülő

viselkedés és erőfeszítés megvonás) vont be a vizsgálatba. Az eredmények ebben az esetben is összhangban vannak a korábbi kutatásokkal, mely szerint a nyelvtanulási motiváció az életkor előrehaladtával csökken. A lányok motivációja ötödik osztályban magasabb a fiúkénál, de később egy szintre kerül. A kutatók a változás mögött számos lehetséges indok között a szociális és környezeti faktorokat látják legszembetűnőbbnek.

Wu (2003) korai nyelvtanulók körében végzett kutatása rávilágított arra, hogy a jól tervezett tanulási környezet: pl. mérsékelt kihívást jelentő feladatok, a tanulási folyamat nyomon követése és támogatása, az én-megerősítést hangsúlyozó értékelés, illetve a siker vagy a kudarcot kontrollálható változóknak tulajdonító osztálytermi légkör hatékonyan alakítja a tanulók én-észlelését és nyelvi kompetenciaérzését. A tanulási tartalom és a módszerek kiválasztásának lehetősége az, ami együtt jár a tanulási stratégiák átfogó gyakorlásával, ami a tanulói autonómia erősödéséhez vezethet, s ezek mindegyike bizonyítottan a belső motiváció előfeltétele.

A tantárgyi attitűd és motiváció alakulása abban a vonatkozásban is felmerült, hogy mikor érdemes a nyelvtanulást elkezdeni. A korai kezdés egyik legfontosabb indoka az, hogy a gyerekekben pozitív attitűd alakuljon ki az idegen nyelvvel és nyelvtanulással kapcsolatosan. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a nyelvtanulás korai kezdése automatikusan magával hozza a kedvező attitűdöt. A longitudinális vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a korai nyelvtanulók elsődleges motivációja a tanárhoz kötődik, majd idővel kezdenek fontos szerephez jutni az instrumentális motívumok és a nyelv szeretete (Nikolov és Djigunović, 2006). Azok a kutatások kerültek közelebb a gyermekek motivációs irányultságának megértéséhez és feltérképezéséhez, amelyek a közvetlen nyelvtanulási környezetet vizsgálták (Nikolov, 2002, 2003). Nikolov (2002) megállapította, hogy a tizenegy éves kor alatt integratív és instrumentális motívumok nem jellemzők, illetve az utazás és az idegen nyelvű kommunikáció sem ok a nyelvtanulásra. A tanár szerepe ugyan az évek előrehaladtával csökken, de még hosszabb távon is jelentős maradhat. Erre világít rá Nikolov (2001) sikertelen nyelvtanulók körében végzett kutatása, amely szerint a kezdeti nyelvórai tapasztalatok tartós hatást gyakorolhatnak a felnőtt kori nyelvtanulási motivációra és eredményességre.

Wu (2003) 4–6 éves kínai kezdő nyelvtanulókat követett egy longitudinális mérésben. Megállapította, hogy a közvetlen tanulási környezet elősegítheti a belső motiváció kialakulását a korai nyelvtanulás idején is. Azt a következtetést vonta le, hogy sem a túl nehéz, sem a túl könnyű feladat, hanem a tanulás támogatása és a rendszeres visszajelzés az, ami erősíti az önfejlődést. A kiszámítható tanulási környezet növeli a tanulók kompetencia-

észlelését, és ez az autonómia-élmény azáltal is növekedhet, ha a tanulók szabadon választhatnak a tanulási tartalom és a módszerek között, valamint gyakorolják a tanulási stratégiákat.

Carreira (2011) kutatásában a tanuláshoz, általános értelemben, kapcsolódó intrinzik motivációt és a nyelvtanuláshoz fűződő motivációt vetette össze általános iskolások (3–6. évfolyam) mintáján. Az eredmények mindkét motiváció esetében fokozatos csökkenést mutattak az életkor előrehaladtával, és ez arra enged következtetni, hogy a tanulás belső motivációjának általános hanyatlása kihat az angol nyelv tanulására, vagyis a két változó igen szoros kapcsolatban van egymással. Egy későbbi kutatásában *Carreira* (2012) az *önmeghatározás elméletéből* (*Ryan és Deci*, 1985) kiindulva az általános iskolás korú japán gyerekek motivációs mintázatát és három alapvető pszichológiai szükségletét: (1) az autonómia, (2) a kompetencia és (3) a kapcsolatkeresés (*relatedness*) közötti viszony feltárására vállalkozott. A kutatás ez alkalommal is igazolta az elméletben felvázolt mintázatot, vagyis az erősen és a gyengén öndeterminált folytonosságot az intrinzik és az extrinzik reguláció között, valamint a vizsgálatba bevont alapvető pszichológiai szükségletek erős kötődését a belső motivációhoz. A szerző megállapítja, hogy a belső motiváció kialakításához és erősítéséhez nélkülözhetetlen a tanítás olyan formáinak (pl. tananyag, módszer, munkaformák) biztosítása, amely fokozza a tanulók autonómia, kompetencia és kapcsolatkeresési szükségletét.

Számtalan kutatás foglalkozik a tanulók különböző nyelvek tanulásához köthető attitűd és motiváció alakulásával. *Djigunovič* (1995) longitudinális mérés keretében vizsgálta a horvát (6–7 éves) nyelvtanulók attitűdjét és motivációját négy idegen (angol, francia, német, olasz) nyelv tanulásával kapcsolatban. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók kezdeti attitűdje és motivációja mindegyik nyelvhez pozitív volt, s négy évvel később sem változott lényegesen.

A hazai nagymintás kutatások (*Nikolov és Csapó*, 2002; *Nikolov és Józsa*, 2003, 2006; *Nikolov*, 2007) angol és német nyelv tekintetében vizsgálták meg a lehetséges különbségeket a nyelvekhez kapcsolódó attitűd és motiváció terén. Kiderült, hogy a korai nyelvtanulók mindkét nyelvhez alapvetően pozitívan viszonyulnak, de az angol esetében valamelyest erősebben. Egy másik hazai, szintén nagymintás kutatásban (*Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006) 13–14 évesek attitűdjét és motivációját vizsgálták meg öt idegen nyelv (angol, német, francia, olasz és orosz) tanulásával kapcsolatosan. Megállapították, hogy az országhatár közelsége, ahol az adott nyelvet anyanyelvként is beszélik (pl. a német nyelv a Nyugat-Dunántúlon), pozitív hatást gyakorol a nyelv tanulására. A francia és az olasz nyelv pedig

azokban a városokban a népszerűbb, ahol a nyelv tanulásának régebbi hagyományai vannak, illetve az inkább kozmopolita Budapesten.

Hardy (2004) egy hazai általános iskola 3–8. évfolyamos angolul tanuló diákjainak a nyelvtanuláshoz fűződő attitűdjének és motivációjának alakulását vizsgálta szintén két mérési időpontban. A mérési pontok között eltelt kilenc év alatt a tanulók angol nyelv iránti attitűdje, tantárgykedveltsége jelentős mértékben növekedett annak ellenére, hogy a második méréskor az angolt már mint kötelezően választható tantárgyat tanulták, ellentétben az első adatfelvétellel, amikor az angol nyelv tanulása még fakultatív, választható tantárgyként szerepelt az adott iskolában. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a tanulási forma (fakultatív vs. kötelező választhatóság) kihatással van a motiváló tényezőkre. Míg a szabadon választható idegen nyelvi képzés során az instrumentális motívumok domináltak, a kötelezően választható (angol vagy német) tantárgyként a hangsúly a szituáció-specifikus motívumokra (*Dörnyei*, 1998) helyeződött.

A motiváció és a teljesítmény kapcsolatának vizsgálata legtöbb kutatásban megjelenik az iskoláskorú nyelvtanulók mintáján. Az idegen nyelv tanulása kognitív, affektív és szociális kihívást jelentő vállalkozás, amikor a tanulók egy új kommunikációs rendszert sajátítanak el egy komplex és dinamikusan változó nyelvtanulási környezetben. A motiváció biztosítja a hajtóerőt ahhoz, hogy a tanuló nekilásson és kiaknázza a nyelvtanulási lehetőségeket, ami pedig meghatározza a tanulás tempóját és sikerességét (*Masgoret és Gardner*, 2003).

A motiváció és a teljesítmény közötti kölcsönhatás vizsgálata sok kutatónál előtérbe került már a motivációkutatás kezdetén (*Gardner és Lambert*, 1959; idézi *Djigunović*, 2009. 206. o.). Bár a legtöbb empirikus vizsgálat szignifikáns kapcsolatot talált a nyelvtanulók motivációja és a tanulók eredményei között, e kapcsolat azonban nagyon összetett. A kutatási eredmények szerint a motiváció szorosabb összefüggést mutat a tanulók önértékelésével és a nyelvi osztályzatával, mint az adott teljesítménnyel (*Masgoret és Gardner*, 2003). *Tragant és Munoz* (2000; idézi *Djigunović*, 2009) azt találta, hogy a motiváció és a teljesítmény közötti szoros kapcsolat csökken az évek előrehaladtával. *Djigunović* (2007) szintén alacsonyabb korrelációt talált a tizenkét éves nyelvtanulók motivációja és teljesítménye között, mint a nyolcéveseknél.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció egyike azoknak a kutatási területeknek, amely iránt az érdeklődés a legkorábbra tehető, és intenzitása máig nem csökkent. Az utóbbi évtizedekben számtalan elméleti keret és modell próbálta megmagyarázni azt a „láthatatlan erőt”, amely a nyelvtanulók cselekedetei, a tanulásba fektetett munkái, sikerei vagy sikertelenségei hátterében vagy éppen előterében

megtalálható. A nyelvtanulással kapcsolatos kutatások a motivációt kulcsfontosságú változóként tartják számon, s ez még inkább így van a korai nyelvtanulóknál. *Ushioda és Dörnyei* (2012) a motivációkutatás jövőbeni irányát a kutatások makro- és a mikroperspektíváinak az integráció irányába történő elmozdulásában látják, ami a csoportalapú kvantitatív megközelítések és a személyközpontú szociális és szituációhoz kapcsolódó kvalitatív megközelítések egységbe rendezését segíti elő. A további kutatások legnagyobb kihívása tehát az, hogy az alapvetően szociális folyamatban, mint a nyelvelsajátítás maga, megtalálják azt a dinamikus perspektívát, amely egyidejűleg képes figyelembe venni a környezeti és tanulói tényezők összetett hatását, valamint a tanulói és környezeti változásokat, amit ezek a hatások eredményeznek.

A soron következő fejezetben az egyéni különbségeknek azt a változóját mutatjuk be, amely az idegen nyelvek tanulásához sokkal több szálon kapcsolódik, mint egyéb iskolai tantárgyakhoz. A szorongáskutatásokban az idegen nyelvek tanulásához fűződő szorongások vizsgálata kiemelt helyet foglal el.

2.3.5 Az idegennyelvi szorongás

Az idegen nyelv tanulásához köthető szorongás kutatása egyéb nyelvtanuláshoz kapcsolódó kutatásokhoz (pl. motiváció, stratégiák) képest viszonylag új kutatási terület. Ebben a fejezetben bemutatjuk az idegen nyelvi szorongás fogalomkörét, és a kutatási területünkhöz kapcsolódva a korai nyelvtanulók szorongásával kapcsolatos kutatásokat, valamint a beszédértéshez fűződő szorongás-kutatások vizsgálati eredményeit.

Az idegen nyelvi szorongás mint az egyéni különbségek egyik legfontosabb változójának azonosítása és meghatározása hosszú évek óta a kutatások legfőbb feladatáént jelenik meg. *MacIntyre* (1999. 24. o.) definíciója szerint a nyelvi szorongás „olyan nyugtalanság és negatív érzelmi reakció, amely az idegen/második nyelv tanulása és használata során lép fel”. *Horwitz, Horwitz és Cope* (1986) úgy látják, hogy az idegen nyelvi szorongás egy különleges fajtája a szorongásnak, amely az idegennyelv-tanulás sajátossága. Megfogalmazásuk szerint: „az idegen nyelvi szorongás egy különálló komplexuma azoknak az én-észleléseknek, meggyőződéseknek, érzéseknek és viselkedésfajtáknak, amelyek a nyelvtanulás folyamatában és egyedi körülményei között keletkeznek.” (128. o.) Tehát a szorongás, amit a nem anyanyelvű beszélők akkor tapasztalnak, amikor egy idegen nyelvet tanulnak vagy használnak, nem csupán egy általános, a személyiségből fakadó szorongás (pl. idegességre való hajlam bizonyos szituációkban), hanem speciális szorongás reakció, ami a nyelvtanulási, nyelvhasználati kontextushoz kötődik.

Eysenck (1979) két szorongástípust különít el: a vonásszorongást és az állapotszorongást. A vonásszorongás stabil, állandósult hajlam az ideges, feszült állapot fenntartására, és mint a személyiség jellemzője különböző helyzetekben és időben jelen van. A vonásszorongással bíró emberek általában, előre láthatóan, konkrét külső ok nélkül is, számtalan ok miatt idegesek, feszültek. Az állapotszorongás nem állandó, a negatív érzések eseti megtapasztalását jelenti. Más kutatók (Horwitz, Horwitz és Cope, 1986; MacIntyre és Gardner, 1994; MacIntyre, 1999) arra a megállapításra jutottak, hogy a nyelvi szorongás egy harmadik típusba sorolható, a szituáció-specifikus szorongás csoportjába, ami állapotszorongás, s egy-egy adott szituációhoz kötődik, de nem szükségszerűen következetes egyes szituációkban. Ide sorolható még pl. a matematikai vagy a teszt szorongás. A három szorongástípus csak alacsony vagy közepes korrelációt mutatott, amiből arra a következtetésre jutottak, hogy bár az idegen nyelvi szorongás és az egyéb típusú szorongások között lehet némi átfedés, a nyelvi szorongás világosan elkülöníthető a többitől, és gátja lehet a nyelvtanulásnak (Horwitz és mtsai, 2010).

Az idegennyelv-tanulásához kapcsolódó szorongásnak tehát két megközelítésével találkozunk, amelyet a *szorongás-transzfer* és a *speciális szorongás* jelzővel illetnek a szakirodalomban (MacIntyre, 1999). Az előbbi feltételezés szerint az idegen nyelv tanulásakor észlelhető szorongás nem más, mint az egyébként észlelhető szorongások transzfere az idegennyelv-tanulás környezetébe. Ez azt jelenti, hogy az a személy, aki általában szorongást érez bizonyos helyzetekben, az feltehetően az idegen nyelv tanulója vagy használata során is hajlamos a szorongásra (Spilberger, 1983; idézi Tóth, 2008. 56. o.). Ezzel szemben MacIntyre és Gardner (1994) szerint a nyelvtanulással kapcsolatos szorongás „olyan feszültség és aggodalom érzése, amely speciálisan a második (idegen) nyelv kontextusához köthető” (284. o.). Ez a szorongás tehát elsősorban a nyelvtanulásra jellemző, s bár vannak közös jellemzői egyéb szorongástípusokkal, nem jelenti ezeknek a szorongásformáknak az átvitelét az idegen nyelvi környezetbe. Ami mégis megkülönbözteti ezt a szorongásformát a többitől, az a sajátos metakognitív elem, ami a tanuló tudatában jelenik meg akkor, amikor egy olyan nyelven kell kommunikálnia, aminek még nincsen teljesen a birtokában (Horwitz, Horwitz és Cope, 1986).

Horwitz és mtsai (1986) elméleti modellje (Foreign Language Anxiety) mintegy hidat képez a kétféle megközelítés (szorongás-transzfer vagy speciális szorongás) között azáltal, hogy a nyelvi szorongást különálló, speciális konstruktként kezeli, ami az idegen nyelv tanulásakor vagy használatakor tapasztalható érzésekre adott válasz, ami különbözik az anyanyelv használatától, s elkülöníthető egyéb, általános szorongásformáktól. Az idegen

nyelvi szorongás tehát alapvetően szituáció-specifikus szorongás. A szerzők három hozzákapcsolódó szorongástípust azonosítottak: (1) kommunikációs szorongás, (2) teszt szorongás és (3) félelem a negatív értékeléstől. A kommunikációs szorongás egyfajta bátortalanság vagy félelem, amit az emberekkel való találkozás, beszélgetés vált ki. Az idegen nyelvi környezetben ez a célnyelven való beszédhez, különösen a nyilvános megszólaláshoz („stage fright”), illetve a közlendő félre- vagy meg nem értéséhez („receiver anxiety”) kapcsolódik. A teszt szorongást az értékelési helyzetben vélt vagy észlelt nem megfelelő teljesítménytől való félelem okozza. Végül a harmadik típusú szorongás megnyilvánulásai lehetnek a mások negatív megítélésétől való idegesség, az értékelési helyzet elkerülése és a negatív értékelés feltételezése. E három komponens képezi az *idegen nyelvi szorongás modell* (FLA) alapját. A konstruktum mérésére alkalmas eszköz (FLAS) ötfokozatú Likert-skálán helyezi el a lehetséges válaszokat, ami az észlelt szorongás fokát jelöli. A mérőeszköz adaptálását a magyar felhasználók részére Tóth Zsuzsa (2008) végezte, és megállapította, hogy a három komponens, amely az analízis során mindössze két faktorba sorolódott (a kommunikációs szorongás és félelem a nem megfelelő teljesítménytől), nagyon szoros kapcsolatban van, s ez szerinte azt feltételezi, hogy a FLA valójában egydimenziós konstruktum, egy sajátos kombinációja az idegen nyelv tanulásakor és használatakor fellépő teljesítmény-szorongásoknak.

Tran (2012) áttekintést ad Horwitz és mtsai (1986) által kidolgozott, a kutatásokban leggyakrabban használt elméletéről (FLA) és az elmélet kritikai elemzéseiről azzal a céllal, hogy további értelmezését adja a nyelvi szorongás konstrukciójának. Az elemzés megállapítja, hogy az elméletet négy területen érte kritikai észrevétel: a szorongás és a tanulási nehézségek közötti okozati viszony, a szorongás szerepe, a szorongás konstrukuma és a mérőeszköz (FLCAS) validitása miatt. A metaelemzés rámutat, hogy az idegen nyelvi szorongás különbözőségei és összetettsége elkülöníti a konstruktumot egyéb szorongástípusoktól. Az idegen/második nyelv tanulása több lehetőséget hordoz, hogy feszélyezze vagy frusztrálja a tanulót, aláássa az önértékelését, mint bármely más tanulási tevékenység, tehát az a szorongás, ami az idegen/második nyelv tanulásához köthető vagy abból ered, összefügg, de elkülöníthető az egyéb szorongás fajtáktól. Konszenzus alakult ki tehát abban, hogy az idegen nyelvi szorongás a szorongás egy sajátos formája, és nem egy másik formának a transzfere.

Az idegen nyelvi szorongás forrásait kutatva megállapítható, hogy a szorongás legtöbbször a nyelv tanulásához és a tanulással kapcsolatos nehézségek kezeléséhez, korábbi nyelvtanulási tapasztalathoz, valamint a csoporthoz tartozás észleléséhez vezethető vissza

(Horwitz és mtsai, 2010). Ebből következik, hogy az aggodalom és egyéb, a szorongással kapcsolatos feladat-irreleváns viselkedés mindig gyengíti a teljesítményt. A fő oka ennek az, hogy feladat-irreleváns információ, amely az aggodalomhoz és a nyugtalansághoz kapcsolódik, verseng a feladat-releváns információval, hogy helyet kapjon a feldolgozó rendszerben. Ennek eredményeként az erősen szorongó személyek kettős feladatra, megosztott szituációba kényszerülnek, míg a nem szorongók csak a feladat-releváns folyamatra koncentrálhatnak (Eysenck, 1979). Csíkszentmihályi (1997) szerint a szorongás akkor alakul ki, amikor hiányzik az összhang a feladat nehézsége és a feladat megoldásához szükséges képesség között. Price (1991) az osztálytermi környezetben talált olyan tényezőket, amelyek nagymértékben hozzájárulnak a nyelvi szorongás kialakulásához (pl. társak előtti megszólalás, hibás kiejtés,), valamint a nyelvtanár „hozzájárulása” sem hagyható ki a tanulók nyelvi szorongásának forrásaiból.

Brózik-Piniel (2009) elméleti modelljében a nyelvi szorongás kifejlődését vezeti le az egyéni változók dinamikus kölcsönhatásának következményeként. A modell szerint a nyelvtanulási környezetben (osztályteremben) tapasztalható konfliktus, ami származhat a tanulói személyiségből, a tanárral vagy a társakkal való interakcióból, meghatározza a nyelvi szorongás szintjét, és ez erősen hat a tanulók önhatékonyság-tudatára. Azok a tanulók, akiknek magas a szorongásszintje, érzelem alapú megküzdést (emotion-focused coping strategies) alkalmaznak, míg az önhatékonyság-tudat a probléma alapú stratégiák alkalmazását segíti. Ez utóbbi növeli a tanulók pozitív attitűdjét a nyelvtanulás irányába, s így mindkét megküzdési stratégia hozzájárul a motivált nyelvtanulói viselkedéséhez.

A szorongás és a teljesítmény kapcsolatát számos kutatás vizsgálta, s számos elmélet és modell született a kapcsolatok leírására (pl. Horwitz és mtsai, 1986; Gardner és MacIntyre, 1993), de ezek egyike sem ad egyértelmű magyarázatot a két változó közötti összefüggésre. Gardner és MacIntyre (1993) idegennyelv-elsajátítási modellje egy átfogó modell, amelyben a nyelvi szorongás mint affektív faktor hatással van a nyelvtanulás eredményességére. Brózik-Piniel (2009) úgy véli, ez a modell nem tér ki arra, hogy a nyelvi szorongás milyen kölcsönhatásban van a többi affektív és kognitív faktorokkal az osztálytermi környezetben, illetve azt sugallja, hogy az egyéni változók összegzett hatást gyakorolnak a nyelvi teljesítményre.

MacIntyre és Gardner (1994) „input – process – output” modellje a nyelvtanulás három fázisát különíti el: (1) a befogadás, (2) a feldolgozás és (3) a kimenet, azaz a nyelvi produkció vagy a teljesítmény, és e három fázis mindegyikéhez kapcsolódhat szorongás. A kutatók egy része többnyire mérsékelt negatív korrelációt mért a két változó között, s

amellett érvel, hogy a nyelv magasabb szintű ismerete csökkenti a tanulók szorongásszintjét, vagyis a szorongás inkább jellemző a kezdő nyelvtanulóra, mint a haladókra. *MacIntyre és Gardner* (1991) szerint amilyen mértékben a tanulók nyelvi tapasztalata és tudása nő, úgy csökken a szorongásszintjük is. Mások nem találtak szignifikáns különbséget a különböző nyelvi szinten álló (kezdő, középhaladó, haladó) tanulók szorongásszintjében (*Liu*, 2006). Sőt egyes kutatók felhívják a figyelmet a nyelvtanár-jelöltek és a nyelvtanárok körében tapasztalható nyelvi szorongás jelentőségére (*Heitzmann, Tóth és Sheorey*, 2007; *Bekleyen*, 2009).

Tóth (2009, 2011) kutatása a szorongás és a nyelvi szint közötti kapcsolat vizsgálatára irányult. A szerző megállapította, hogy a nyelvi szorongás nem korlátozódik a kezdő, illetve a kezdeti nyelvtanulás fázisára. Az eredmények azt mutatják, hogy a hosszabb nyelvtanulás és a viszonylag magas nyelvi szint sem jár automatikusan együtt a magabiztosság érzésével akkor, amikor a nyelvet használni kell. Itt leginkább a magas külső és belső (személyes) elvárások azok, amelyek a szorongást kiváltják. A kvalitatív vizsgálat világossá tette, hogy a nyelvtanítási szokások, az osztálytermi klíma, a tanár felkészültsége, a tanár attitűdje a diákok felé, a hibázás kezelése, a hibajavítás módjai és egyéb tanári viselkedés stb. nagyban hozzájárul a diákok idegen nyelvi szorongásának kialakulásához és fenntartásához. Annak ellenére, hogy bizonyos szorongások magából a nyelvtanulásból fakadnak, illetve az alapvetően szorongó személyiséggel rendelkező tanulók az ideális oktatási körülmények között is éreznek aggodalmat a nyelv tanulásakor vagy használatakor, a megfelelő nyelvvoktatási körülmények biztosításával a tanárok nagyban csökkenthetik a negatív érzéseket.

A kutatások egyrészt azt vizsgálják, hogy a szorongás hogyan segítheti, mozgósíthatja a nyelvtanulás folyamatát (facilitáló szorongás), másfelől azt, hogy a szorongás, a negatív érzések megnövekedése milyen gátló hatást (debilizáló szorongás) fejt ki a nyelvtanulás sikerére (*MacIntyre és Gardner*, 1994). Számos vizsgálat bizonyította a két változó közötti negatív korreláción túl azt is, hogy a szorongás az egyik legerősebb prediktora az idegen nyelvi teljesítménynek (pl. *Horwitz*, 1986; *Aida*, 1994; *Phillips*, 1992; *Cheng*, 1999; *Saito és Samimy*, 1996; *MacIntyre és Gardner*, 1989; idézi *Woodrow*, 2006. 312. o.). De ellentmondó eredmények, azaz a pozitív és negatív hatás is felfedezhető a két változó között, ami ráirányította a figyelmet a facilitáló és debilizáló szorongás elkülönítésére. Míg az előbbi pozitív, stimuláló hatást gyakorol a teljesítményre (*MacIntyre és Gardner*, 1994), az utóbbi negatív, gátló hatást fejt ki (*MacIntyre és Gardner*, 1991).

Park és French (2013) a nemek közötti különbséget vizsgálták egyetemisták mintáján, és az találták, hogy a nők magasabb szorongásszintet mutattak, de jobb eredményt értek el, mint a férfiak, illetve az erősebben szorongó diákok jobb eredményt értek el, mint a kevésbé szorongók, ami a szorongás facilitáló szerepét erősítette meg a szerzők szerint.

Arra is fény derült, hogy sok diák többet szorong az idegen nyelvi órákon, mint egyéb órákon, ami azt eredményezheti, hogy kerülik a házi feladatok elkészítését és az órai munkában, főként a szóbeli feladatokban való részvételt (pl. hátsó sorban ülnek az órákon). Ebből következően az idegennyelvi-szorongás negatívan korrelál az osztályzatokkal vagy tantárgyi mérések eredményeivel is (*Horwitz és mtsai*, 1996; *MacIntyre és Gardner*, 1991).

Matsuda és Gobel (2001, 2004) az általános idegen nyelvi szorongás és az idegen nyelvű olvasáshoz fűződő szorongás kapcsolatát vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy a két változó elkülöníthető, bár vannak közös komponensek (pl. önbizalom). Azt is kimutatták, hogy a nemek között nincs jelentős különbség a szorongási tényezők között, de a teljesítmény prediktora a nyelvi magabiztosság (vagy annak hiánya) mellett a tanulók neme.

Kutatások sora foglalkozik a szorongás és a különböző nyelvi készségek fejlesztésével kapcsolatos tanórai tevékenységek kapcsolatával (pl. beszéd, beszédértés, írás, olvasás), és arra a következtetésre jutottak, hogy ebből a szempontból a szóbeli készségek (beszéd és beszédértés) a legproblematicusabbak, s a leginkább szorongást kiváltó tevékenységek (*Horwitz és mtsai*, 1986; *MacIntyre és Gardner*, 1994). Ezzel szemben *Matsuda és Gobel* (2004) rámutat arra, hogy az olvasás és az írás is lehet szorongást kiváltó tevékenység. *MacIntyre, Clément, Dörnyei és Noels* (1998) szerint szoros kapcsolat van a szorongás és az önértékelés között, sőt felvetik a két tényező összetartozását, amit az önbizalom konstruktuma foglal magába. *Matsuda és Gobel* (2001) szintén fontos szerepet tulajdonítanak az önbizalomnak az idegen nyelvi szorongás komponenseinek azonosításakor. Feltételezik, hogy a magabiztos tanulóknak alacsony a szorongásszintje, és úgy érzik, hogy képesek jól teljesíteni, míg az önbizalom hiánnyal küszködők úgy érzik, hogy nem elégséges a képességük a jó eredmény eléréséhez. Az ok-okozat kérdése szintén ellentmondó eredményeket hozott a teljesítmény és a szorongás összefüggésében. Míg *Clément* (1980; idézi *Matsuda és Gobel*, 2004. 23. o.) arról számol be, hogy az önbizalom jó eredményhez vezet, *Gardner és mtsai* (1997; idézi *Matsuda és Gobel*, 2004. 23. o.) ellenkező irányú hatást találtak.

Az idegen nyelvi szorongás korai nyelvtanulóknál

Annak ellenére, hogy az idegen nyelv tanulásához köthető szorongás igen széles körben kutatott területe a nyelvtanulással kapcsolatos kutatásoknak, a korai nyelvtanulók körében meglehetősen kevés kutatás zajlott ezen a területen. Bár gyakran találkozhatunk olyan elképzelésekkel, hogy a szorongás alig vagy egyáltalán nem jellemző a korai nyelvtanulókra, a meglévő kutatások ezt nem erősítik meg. A szorongás az esetek többségében egyéb változók interakciójában értelmezhető, ezért a hatását ennek függvényében érdemes vizsgálni.

Robinson (2001) a nyelvérzék és a szorongás kapcsolatát vizsgálta, és azt találta, hogy az alacsonyabb nyelvelsajátítási képesség magasabb szorongással járhat együtt. Felnőtt kutatások bizonyítják, hogy a motiváció az a változó, amelyik negatív korrelációt mutat a szorongással. *Djigunović* (2002; idézi *Djigunović*, 2009. 207. o.) általános iskolások körében mérsékelt negatív korrelációt talált a két változó között. A szorongás szintén negatívan korrelált a kommunikációs szándékkal. A szerző kutatásában három életkori csoportot vizsgált (7–10 évesek, 11–14 évesek és 15–18 évesek). A tanulók több mint fele, függetlenül az életkori csoportoktól jelezte, hogy szorong, ha angolul kell beszélnie az osztályban, mert félnek a „leégéstől” a társaik és tanáraik előtt. A leggyakoribb szorongást okozó tényező a teszt, de a fiatalabbak alacsonyabb, az idősebbek magasabb szintű szorongásról számoltak be. A fiatalabbak a hibázástól való félelemről számoltak be gyakrabban. A tanár mint a szorongást okozó tényező mindegyik életkori csoportnál megjelent, mert vagy túl szigorúak és/vagy ironikus megjegyzéseket fűznek a teljesítményekhez. A diákok a további szorongást okozó tényezők között említik az angol nyelvet magát, amelynek a tanulása nehézséget okoz, megértési problémák és egyéb olyan új és bonyolult dolgok, amelyek a nyelv tanulása közben kényelmetlen helyzetet teremthetnek. A kutatás egyik legfontosabb felfedezése az, hogy a szorongást kiváltó tényezők gyakorisága az életkor előrehaladásával növekszik, amely ellentétes *MacIntyre* és *Gardner* (1994) következtetésével, akik úgy találták, hogy a magasabb szintű nyelvtudás csökkenti a szorongást.

A szorongásérzés a korai nyelvtanulás időszakában veszélyezteti a tanulóknak azt a meggyőződését, hogy meg tudnak tanulni egy idegen nyelvet (*Csizér* és *Dörnyei*, 2005b), s ha ez bekövetkezik, hosszú távon hatással lehet a nyelvtanulására.

Nikolov (2003) megállapította, hogy a tanulók értékelési gyakorlata egyike a szorongást okozó tényezőknek, vagyis az a szorongás, amelyet a tantermi folyamatok váltanak ki, nem csökkennek az idő múlásával és a nyelvi teljesítmény emelkedésével. A

tanároknak van hatalmas szerepük a kedvezőtlen folyamatoknak, a szorongást okozó tényezőknek a semlegesítésében.

A beszédértés-szorongás vizsgálata

A kutatók kezdetben a nyelvi szorongás okait és hatásait általános értelemben vizsgálták, később azonban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy ennek eltérő arculata van például a nyelvi készségek szerint (pl. beszédsszorongás, beszédértés-szorongás). Az is világossá vált, hogy vannak tanulók, akik általánosságban éreznek szorongást az idegen nyelv használatakor vagy tanulásakor, míg mások csak egy-egy területhez kötődően (pl. a nyilvános beszéd, beszédértés, esszéírás). Így egyre több kutatás foglalkozik a szorongás és egyes nyelvi készségek (skill-specific anxiety) kapcsolatával (pl. *Nunan*, 2002; *Goh*, 2000; *Kim*, 2005; *Kimura*, 2008; *Woodrow*, 2006; *Bekleyen*, 2009). A kezdeti kutatások jórészt a beszédprodukció okozta szorongásra koncentráltak, később az érdeklődést kiterjesztették a többi készségterületekre (beszédértés, olvasás, írás) is, hangsúlyozva, hogy a konstruktum független és elkülöníthető mind a négy készségnél, illetve azt, hogy a szorongás szituációfüggő.

Nunan (2002) rámutatott arra, hogy a beszédértés sok esetben háttérbe szorul, mivel a kommunikatív szemlélet a beszédprodukcióra helyezi a hangsúlyt. A beszédértés különös helyzetet teremt, s ezért speciális forrása a szorongásnak, hiszen míg az olvasás- és az írásfeladatokban a tanulók visszamehetnek, elidőzhetnek, megismételhetnek egy-egy problémás feladatot, a szóbeli feladatoknál is lehetőség van az ismételésre, korrigálásra vagy segítségkérésre, addig a beszédértés feladatoknál jobb esetben lehetőség van többszöri meghallgatásra (nem így az „éles” beszédsszituációban), de kevés a lehetőség a segítségnyújtásra. Továbbá a beszédértés azért is nagyon speciális, mert a beszédhallgató képtelen kontrollálni a beérkező beszédet, ki van szolgáltatva a beszélőnek (pl. kiejtés, sebesség, tagolás, háttérzaj), így aggodalmat érezhet a félreértés, a megértés kudarca vagy a teljesítmény miatt.

Vogely (1999) kísérletet tett a beszédértés-szorongás azonosítására, s megállapította, hogy osztálytermi kontextusban a szorongás eredhet bemeneti tényezőkből (pl. akcentus, tempó, háttérzaj), a beszédhallgatás folyamatából (pl. stratégiák, hallgatási idő) és a tanítással kapcsolatos tényezőkből (pl. gyakorlás, tesztek).

Kim (2005) elsők között vizsgálta a beszédértés-szorongást. A FLCAS (*Horwitz* és *MTSai*, 1986) kérdőív alapján készítette el az idegen nyelvi beszédértés-szorongás (Foreign Language Listening Anxiety Survey) mérőeszközt. *Kim* elemzése kétfaktoros struktúrát

eredményezett: (1) feszültség és aggodalom az angol beszéd hallgatásakor, (2) az önbizalom hiánya a beszédhallgatás során, ami arra utal, hogy a két konstrukció nem azonosítható. Más szóval különbség van az általános nyelvi szorongás és a beszédértés-szorongás között. *Kimura* (2008) japán egyetemisták körében vette fel a kérdőívet azzal a céllal, hogy megvizsgálja, van-e összefüggés a beszédértés-szorongás mértéke és a nemek, valamint a hallgatók szakja között (társadalomtudomány és matematika). Az analízis ez esetben háromfaktoros (érzelme, aggodalmak, előlegezett félelem) megoldást hozott, s csupán a szakok tekintetében talált a szerző szignifikáns különbséget az „érzelme” faktorában.

Bekleyen (2009) kutatását nyelvszakos tanárjelöltek között végezte, és megállapította, hogy a hallgatók beszédértés-szorongása magas, aminek az okát abban látta, hogy a beszédértés mint fejlesztendő terület alacsony prioritást kapott a hallgatók korábbi tanulmányaiban. A szorongás másik forrását az ismert szavak beszélt formájának felismerési nehézségében, a mondatok tagolásában, valamint a szavak gyenge alakjaiban látták a hallgatók. A szorongás legfőbb megnyilvánulásai az elkerülés és különböző fizikai tünetek voltak.

In'nami (2006) nem talált kapcsolatot a teszt-szorongás és a beszédértés-teljesítmény között, ami jórészt a tesztet végző hallgatók személyes tulajdonságainak (pl. a hallgatók magas nyelvi szintje, a múltban végzett sikeres tesztek és az önértékelés), a stratégiai kompetenciák és a szorongáskezelés, valamint a felvett teszt alacsony kockázati hatásának köszönhető. *Chang* (2008) azt állapította meg egyetemistákat vizsgálva, hogy a beszédértés szorongás legfőbb forrása a magabiztosság hiánya az angol beszélt nyelv megértésében és a beszédértés teszt nehézsége miatti aggodalom. *Woodrow* (2006) szerint az idegen nyelvi beszéd-szorongás szignifikáns előjelzője a beszédprodukciónak, és a szorongás leggyakoribb kiváltója az anyanyelvűekkel való interakció.

Zhang (2013) egyetemisták mintáján, két mérési pontban vizsgálta a beszédértés szorongás és a hallás utáni szövegértés teszten nyújtott teljesítmény okozati összefüggéseit. A beszédértés-szorongás mindkét vizsgálat alkalmával szignifikáns hatást mutatott a teszteken elért teljesítményre. A modell szerint a szorongás hatása konzisztens volt mindkét alkalommal, ugyanaz a mintázat alakult ki, függetlenül attól, hogy a résztvevők szorongás szintje fluktuált a két mérés között, vagyis ha a szorongás szintje emelkedett, a teljesítmény csökkent, s ha a szorongásszint csökkent, a teljesítmény javult. Ezzel szemben a vizsgálat nem erősítette meg azt a feltételezést, hogy a szorongás és a teljesítmény kölcsönhatásban van, tehát szerinte a teljesítmény nincs szisztematikus hatással a beszédértés-szorongásra. A magyarázatát a szerző a beszédértés-szorongás természetében látja, miszerint ez a fajta

szorongás, bár nyelvi szituációhoz (situation-specific anxiety) kötött, nem hirtelen alakul ki, hanem a negatív érzések esetleg folyamatosan jelen vannak az adott szituációban, és már a nyelvi produkció/teljesítmény előtt léteznek. Ez lehet az oka annak, hogy az adott nyelvi teljesítmény nem, vagy csak minimális hatást gyakorol a szorongásszintre. Abban ugyan nincs kétség, hogy pl. a gyenge teljesítmény fokozza a szorongást (vagy fordítva), de ahhoz hosszabb idő kell (s nem elég két mérés), hogy mérhető (szignifikáns) hatást érjen el.

A fejezet összegzéseként elmondhatjuk, hogy az idegen nyelvi szorongás egy speciális formája a szorongásnak. Elkülöníthető mind a vonás-, mind az állapotszorongástól, a nyelvtanulás speciális tevékenységeihez kötődik. A nyelvi szorongás konstruktuma nyelvi készségenként változhat, így pl. a beszédértés-szorongás független és jól elkülöníthető az általános és a többi készségterületekhez kapcsolódó szorongástól. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvi szorongás az esetek többségében egyéb változók interakciójában értelmezhető, ezért a hatását ennek függvényében érdemes vizsgálni.

Végül az egyéni különbségek kutatásunkba bevont változóinak bemutatását a szocioökonómiai státusz tanulók fejlődésében betöltött szerepének rövid ismertetésével zárjuk.

2.3.6 A tanulók szocioökonómiai helyzete

Ebben a fejezetben az egyéni különbségeknek azt a tényezőjét mutatjuk be, amivel a kutatások többségében találkozunk, az egyéb faktorok háttérében meghúzódó, azokra hatással lévő változót. Áttekintésünkben azok közül a kutatási eredmények közül válogattunk, amelyek az iskoláskorú gyermekek kutatásához kapcsolódnak.

A kora gyerekkorhoz köthető szocioökonómiai helyzet (SES) kutatása a többi egyéni változóhoz viszonyítva alulmaradt, amelynek egyrészt kutatástechnikai, másrészt etikai okai vannak (*Mattheoudakis és Alexiou, 2009*). Emellett megemlíthető még az a kutatások szempontjából nem elhanyagolható jelenség, hogy a fiatalabb korosztály (általános iskolások) egy része nincs mindig tisztában pl. a szüleinek az iskolai végzettségével, nehezen tud különbséget tenni a kérdőívekben felkínált opciók között (pl. szakiskola vagy szakközépiskola, főiskola vagy egyetem), sőt a szülők sem nyilatkoznak minden esetben elég konzekvensen az iskolázottságukról.⁴

A szocioökonómiai státusz a család vagy az egyén társadalmi hierarchiában elfoglalt relatív helyzetét jelenti, amely a jólét, a tekintély és a hatalom elérhetőségének mértékén

⁴ A megállapítás a szerző sokéves tanári és adatfelvételi tapasztalatain alapul.

alapul (Mueller és Parcel, 1981; idézi Mattheoudakis és Alexiou, 2009. 225. o.). Marks, Cresswell és Ainley (2006) a szocioökonómiai háttér négy tényezőjét különítette el, ami hatást gyakorol a tanulmányi előmenetelre: az anyagi, a kulturális, a szociális források és az iskolarendszer. A szerzők a kutatásaik alapján azt állapították meg, hogy a kulturális források nagyobb szerepet játszanak a szocioökonómiai egyenlőtlenség kialakulásában, mint az anyagi források. Általánosan elfogadott, hogy a családi háttér az egyik legerősebb előrejelzője a tanulmányi előmenetelnek és az az iskolázottságnak (Fransoo, 2005; idézi Mattheoudakis és Alexiou, 2009. 225. o.). A gazdasági tőke mellett a családok szociális és kulturális tőkével is rendelkeznek, ami a gyermekek attitűdjében, preferenciáiban és viselkedésében jelenik meg. Bourdieu (1986) elméletében (the forms of capitals) megpróbál magyarázatot adni az iskolai eredményesség terén tapasztalható különbségekre. Eszerint a tőkének különböző fajtái lehetnek: pl. gazdasági tőke, ami közvetlenül pénzzé konvertálható, és a tulajdonban jelenik meg, a kulturális tőke, ami gazdasági tőkévé változtatható, és az iskolai végzettségekben jelenik meg, a társadalmi tőke, ami szintén gazdasági tőkévé válhat, s a társadalmi kapcsolatokban fejt ki hatását, valamint a szimbolikus tőke, ami szintén konvertálódhat gazdasági tőkévé, és a titulusok és címek formájában lehet jelen. A szerző úgy véli, hogy az iskolai siker nem elsősorban a képességekre vezethető vissza, sokkal inkább arra a „tőkére”, amit a tanuló birtokol, a belsővé vált kulturális tőkére.

A kutatások sora igazolja (Csapó, 2001, 2002a, 2002b; Nikolov és Józsa, 2003, 2005) hogy a tanulói teljesítményre nem csak az iskolai, osztálytermi történések vannak hatással, hanem az összefügg a tanulók szocioökonómiai státuszával is. Abban széles körű egyetértés van a kutatók, a tanárok és a társadalom döntéshozói között, hogy a szocioökonómiai egyenlőtlenségeknek nem lenne szabad megjelenni a tanulói teljesítményekben. Ez azonban nagyon összetett probléma, s a kutatásoknak inkább arra kell irányulnia, hogyan lehet csökkenteni, illetve kiegyenlíteni az ebből keletkező hátrányokat. A PISA vizsgálatok is rendre felhívják a figyelmet arra, hogy általában minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális és anyagi tőkéje van a családnak, annál magasabb a tanuló teljesítménye. A kapcsolat erőssége azonban országonként, oktatási rendszerenként változik (Balázs, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010).

A szocioökonómiai faktoroknak az idegennyelv-elsajátításban betöltött szerepével meglehetősen kevés önálló kutatás foglalkozik (pl. Mattheoudakis és Alexiou, 2009; Kormos és Kiddle, 2013). Munoz (2008) szerint e két változó közötti szoros kapcsolatnak az lehet az oka, hogy az eltérő szociális háttérrel rendelkező tanulóknak a nyelvtanulási lehetőségeik (tagozatos, nem tagozatos osztályok, magánórák, külföldi tanulás, számítógép, internet stb.) is

nagymértékben különbözhetnek. A szocioökonómiai státusz azonban a nyelvtanulás kimenetele, eredményessége mellett kapcsolatba hozható egyéb egyéni változók (pl. a nyelvválasztás, a motiváció, nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések) alakulásával is. *Gardner* (1985; *Gardner és MacIntyre*, 1993) nyelvelsajátítási modelljében a szociális háttér (social milieu) egyike azoknak az előzetes tényezőknek (antecedent factors), amelyek hatnak az egyéni változókra, és általuk befolyásolják a nyelvtanulás eredményességét.

Mattheoudakis és Alexiou (2009) görög kisiskolások körében végzett kutatása megerősíti a korábbi eredményeket, mely szerint a családok szocioökonómiai háttere jelentős hatást gyakorol a tanulók idegen nyelvi fejlődésére, azaz a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók sokkal gazdagabb kulturális tőkét hordozva, szignifikánsan gyorsabban haladtak tanulmányaikban, mint az alacsony státuszban lévők. A kutatás azonban arra is rámutatott, hogy a magasabb szocioökonómiai státusz és a kulturális fölény nem jár együtt a magasabb motivációval, vagyis nem befolyásolja szignifikánsan a motivációt is.

A hazai tanulók iskolai teljesítménye és szocioökonómiai státusza közötti viszonyt foglalkozó tanulmányok leggyakrabban a szülők iskolázottságát használják indikátorként (*Józsa és Nikolov*, 2005). A szerzők rámutatnak arra, amellyel, hogy a szülők iskolai végzettsége és a tanulók teljesítménye (a nyelvi tesztek eredménye és az iskolai osztályzatok) között szisztematikus összefüggéseket találunk, a magasabb végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban tanulnak angolt, mint németet. Következésképpen a tanulók társadalmi helyzete megelőlegezheti a nyelvválasztást és a nyelvtanulás egyéb körülményeit (lásd részletesen *Csapó*, 2001). *Csapó és Nikolov* (2009) longitudinális kutatásában további különbséget talált a két nyelv helyzete között, ahol a szülők iskolai végzettsége mindössze az angolul tanulóknál jelentett szignifikáns magyarázóerőt, a németül tanulóknál azonban nem. A szociális körülmények a hazai környezetben is jelentősen befolyásolják a nyelvelsajátítás sikerét. A hazai kutatások (pl. *Csapó*, 2001; *Csapó és Nikolov*, 2009; *Nikolov*, 2003, 2009, *Józsa és Nikolov*, 2005) megerősítették azokat a feltételezéseket, miszerint hazánkban a nyelvtanulás eredményessége és a szülők iskolázottsága között szoros kapcsolat van, amit a szerzők azzal magyaráznak, hogy az iskolázottabb szülők hatékonyabban motiválják gyermeküket, hogy minél sikeresebben tanulják az angol nyelvet. (*Nikolov és Vigh*, 2012).

A fentieket összefoglalva elmondható, hogy a szocioökonómiai helyzet az egyéni különbségek azon változója, amely jórészt háttértényezőként jelenik meg a vizsgálatokban, mégis jelentős szerepet játszik a tanulói teljesítmények előrejelzésében, illetve jelentősen befolyásolja az egyéb változók hatását is. A szocioökonómiai státusz közvetlen és közvetett hatással van a tanulói viselkedés és a teljesítmények alakulására.

2.3.7 Az egyéni különbségek kapcsolatrendszere

Ha az egyéni különbségek hatalmas és szerteágazó szakirodalmába betekintünk, láthatjuk, hogy a kutatók többsége két-három egyéni változó egymás közötti, illetve egyes változók és a teljesítmény vizsgálatára vállalkozott (lásd részletesen *Masgoret és Gardner, 2003; Dörnyei, 2009b; Djigunović, 2009*). Ebben a fejezetben csupán néhány kutatásra hívjuk fel a figyelmet, szemléltetve az egyéni különbségek kutatásának sokszínűségét.

Dörnyei és Skehan (2003) az egyéni különbségek terén végzett kutatásokat elemezve „korrelációs kihívás” jelzővel illette azokat a kutatási eredményeket, amelyek a nyelvelsajátítási képesség és a motiváció nyelvi teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálva váltak ismertté. Eszerint a nyelvelsajátítási képességek, a motiváció és a nyelvi teljesítmény közötti korreláció értéke 0,20 és 0,60 között változik. Minthogy a nyelvelsajátítási képességek és a motiváció között nem találunk közvetlen korrelációt, így ezek kombinációjából (multiple correlation) adódhat a gyakran tapasztalható a 0,50 körüli korrelációs érték. A szerzők szerint ezek az eredmények is okot adnak arra, hogy az egyéni különbségek vizsgálatát beemeljék az idegennyelv-elsajátítással foglalkozó kutatások fővonalába.

Djigunović (2000; idézi Djigunović (2009. 214. o.)) az idegen nyelvi szorongást és a stratégiákat vizsgálta, és negatív korrelációt talált e két változó között, amely az életkor előrehaladtával nőtt. A kutatásban az is bizonyítást nyert, hogy a stratégiák összefüggést mutatnak az énkoncepcióval: a pozitívabb énkoncepcióval rendelkező tanulók több kommunikációs stratégiát használtak. Azok a tanulók, akik a sikereiket az erőfeszítésben és az örömmel végzett feladatokban látták, szintén gyakrabban használtak stratégiákat, mint azok, akik egyéb típusú attribúciókkal rendelkeztek. A regresszióanalízis eredményeként az is ismertté vált, hogy a stratégiahasználat varianciáját legnagyobb arányban (31%) három változó (motiváció, erőfeszítés, feladatélvezet) magyarázza.

Bonney, Cortina, Smith-Darden és Fiori (2008) kutatása egyrészt azt igazolta, hogy az integratív és intrinzik motiváció jelentős prediktorai a nyelvtanulási stratégiák használatának, másrészt a kétféle motivációs orientáció sajátos magyarázóerővel járul hozzá a nyelvtanulási stratégiák használatához. A belső motiváció az iskolai tananyagon kívüli (pl. filmek, könyvek) tanulási tevékenységek legpontosabb előrejelzője, míg az integratív motiváció a kompenzációs és kollaboratív stratégiák használatát jelezte magabiztosan, amelyek egyébként az aktív nyelvhasználat elengedhetetlen tényezői.

Bernaus, Masgoret, Gardner és Reyes (2004) a (multi)kulturális háttér és az affektív változók viszonyát vizsgálta három különböző nyelv tanulása során 12–16 éves bevándorló

családok gyerekei között. A kutatók alig találtak olyan különbséget, amely egyértelműen a kulturális háttérnek tulajdonítható, a különbségek többsége a tanult nyelvekhez fűződő attitűd számlájára írható. További eredmény, hogy bár a három nyelv tanulásának motivációja egymástól viszonylag független, de az orientációk terén vannak általánosítható elemek is a nyelvek között, pl. az instrumentális orientáció jórészt megegyezik a három nyelv tanulásakor, de az integratív orientáció már nem általánosítható.

Papi (2010) elméleti modelljében, ami *Dörnyei* (2005, 2009b) *második nyelvi motivációs én-rendszerét* veszi alapul azt vizsgálta, hogy a három összetevős modell (az *ideális nyelvi én*, a *szükséges én* és a *nyelvtanulási tapasztalatok*) az idegen nyelvi szorongás és a nyelvtanulási törekvés (intended effort) milyen kapcsolatban van egymással. Az eredmények azt igazolták, hogy a motivációs modell mindhárom összetevője jelentős mértékben hozzájárul a tanulási törekvésekhez, továbbá az is nyilvánvalóvá vált, hogy amíg az *ideális nyelvi én* és a *nyelvtanulási tapasztalatok* csökkentették a szorongást, a *szükséges én* szignifikáns szorongás növekedést okozott.

Koga (2010) az egyéni különbségek dinamikáját vizsgálva arra keresett választ, hogy egy féléves nyelvi kurzus alatt változnak-e, s ha igen, hogyan a vizsgálatba bevont affektív változók (pl. motiváció, szorongás) és a tanulói meggyőződések (pl. versengés és együttműködés). Az eredmények azt mutatták, hogy az egyetemi hallgatók motivációja az adott időszak alatt viszonylag stabil maradt, de a nyelvi szorongás és a kooperativitással kapcsolatos meggyőződések hajlamosak voltak a változásra.

Zare-ee (2010) egyetemisták nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit és a nyelvtanulási stratégiáit vizsgálta, s megállapította, hogy a meggyőződések hatással vannak a stratégiahasználatra, és közvetítői lehetnek az osztálytermi tapasztalatoknak. A kutatás arra is rávilágított, hogy a meggyőződések hátrányt is jelenthetnek a sikeres nyelvtanulásban. Ezért a tanárnak az a feladata, hogy pozitív meggyőződéseket alakítson ki és erősítsen a nyelvtanulással kapcsolatosan, valamint minimalizálja azokat, amelyek akadályozzák a sikeres nyelvtanulást.

Matsumoto, Hiromori és Nakayama (2013) az olvasási stratégia használatát, az olvasási motivációt és az általános tanulói meggyőződéseket vizsgálta idegen nyelvi környezetben. Az eredmények erős kapcsolatrendszerrel rendelkező modellt alkottak.

Kormos és Kiddle (2013) a nyelvtanulási motiváció alakulását a tanulók társadalmi helyzete, a különböző társadalmi osztályokba tartozása szerint vizsgálta Chilében. Az eredmények a társadalmi osztályba tartozás közepes hatását mutatták ki a tanulók énhatékonyság-tudatán, mint a szocioökonómiai státusszal legszorosabb kapcsolatban lévő

változón keresztül a tanulók motivációs tényezőire. Magyarázatul az oktatási rendszerben meglévő esélyegyenlőtlenség és szegregáció szolgálhat.

Yan és Horwitz (2008) kvalitatív elemzésében számos egyéni változó, nevezetesen a nyelvi képességről kialakult meggyőződések, a stratégiák, a motiváció és a nyelvi szorongás kölcsönhatásait vizsgálták azzal a céllal, hogy feltárják az egyéni változók szerepét a nyelvi szorongás kialakulásában. Az eredményekből az derült ki, hogy a társak hatása, a stratégiák és a motiváció közvetlenül, a szülői hatások, a tanárok viselkedése és a nyelvi képességekről kialakult meggyőződések közvetetten befolyásolják a szorongás kialakulását.

3 A HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

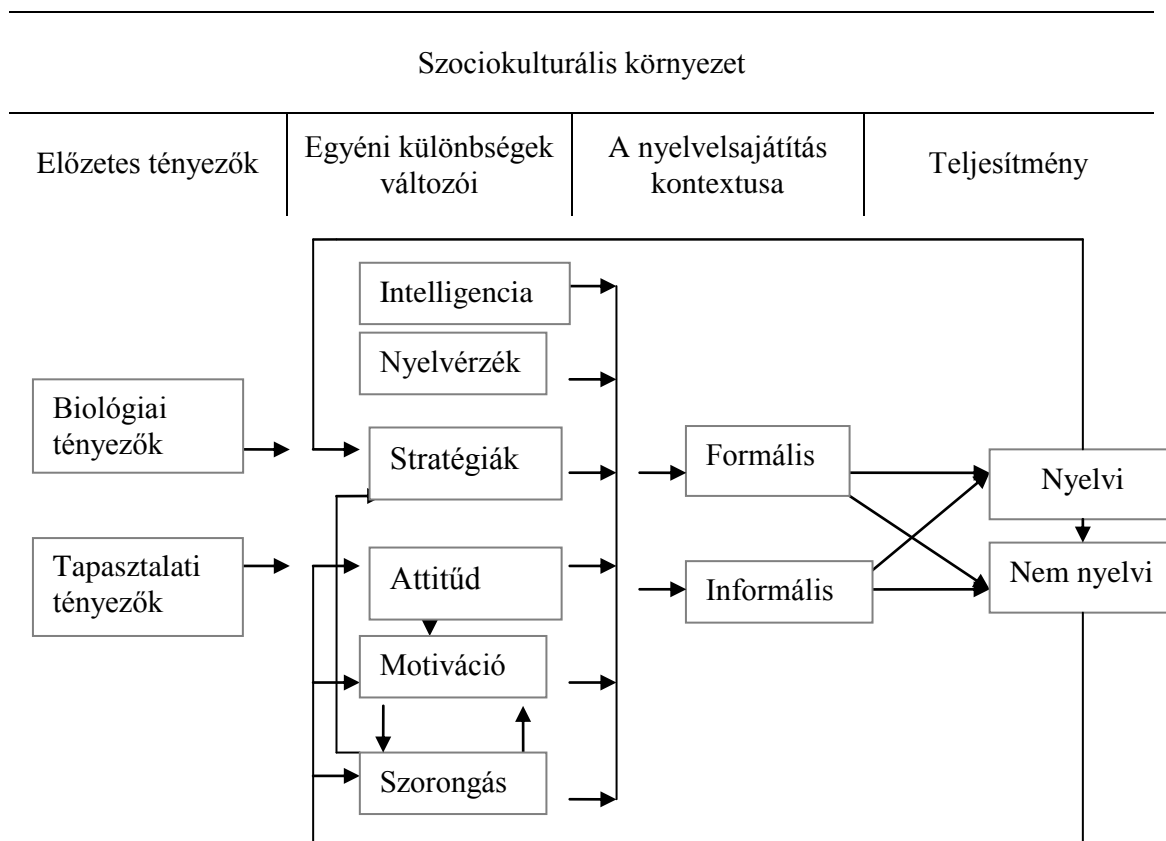
3.1 A kutatás koncepciója

Az elméleti bevezetőben számba vettük azokat a tényezőket, amelyeket a több évtizedre visszanyúló kutatások a legszorosabb összefüggésbe hoznak az idegen nyelvek elsajátításával. Az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatban számtalan modell látott napvilágot (pl. *Naiman, Frohlich, Todesco és Stern, 1978; Krashen, 1985; Spolsky, 1989; Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1993*), s ezek mindegyike több-kevesebb hangsúlyt helyezett az egyéni különbségek változóira. A modellek mellett, hogy azonosítják a tanulás folyamatában közreműködő változókat, a közöttük lévő viszonyt is felvázolják, s ebben találunk lényeges különbségeket a modellek között. A modellek egy része (pl. *Naiman, Frohlich, Todesco és Stern, 1978; Krashen, 1985*) a változók között egyirányú kapcsolatot tételez fel, míg mások (*Spolsky, 1989; Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1993*) a kapcsolatok kölcsönhatását emelik ki.

A megismert kutatási eredmények rendkívül változatos képet festenek az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények kapcsolatrendszerében. Abban a kutatók között konszenzus alakult ki, hogy a tanulói teljesítmények a kognitív, az affektív és egyéb háttértényezők kölcsönhatásának eredményeként alakulnak, de e tényezők hozzájárulásának mértéke folyamatosan változik (*Csapó és Nikolov, 2009*). Ebből következően a tanulói teljesítmények vizsgálata sem képzelhető el más módon, mint az egyéni tényezők minél szélesebb körű (pl. sok változóra kiterjedő, sokféle kontextusba helyezett) kölcsönhatásának megteremtésével (*Nikolov és Djigunović, 2011*). *De Bot és mtsai (2007; idézi Sominé, 2011)* szerint „az idegen nyelvi tudás végső szintjét, azaz amit a tanuló az erőforrásai segítségével el tud érni, nehezen lehet megjósolni, hiszen éppen a tényezők változatossága és változékonysága folytán a tanulók jellemzően egyedi fejlődési utakat járnak be. Valószínűsítik, hogy minden szint az előző fejlődési szint függvénye, a továbblépést, fejlődést befolyásoló tényezők pedig kompenzáló jellegűek, azaz valamely képesség alacsony szintű fejlettségét más tényezők, például erős tanulási motiváció, ellensúlyozhatják” (73. o.).

Mindezeket figyelembe véve kutatásunk elméleti keretének meghatározásakor olyan nyelvtanulási modellt kerestünk kiindulópontként, amely a nyelvtanulás kontextusát és komponenseit illetően alapjaiban megfelel a komplexitás, az interaktivitás és a dinamizmus (rugalmasság, változtathatóság) alapelveinek.

Gardner és MacIntyre (1993) idegennyelv-elsajátítási modellje, a legismertebb és leggyakrabban idézett idegennyelv-elsajátítási modell, amely újragondolt változata *Gardner* (1985) eredeti modelljének (socio-educational model), és kísérletet tesz a nyelvtanulást befolyásoló tényezők (egyéni különbségek) helyének és szerepének a leírására a nyelvtanulás folyamatában. A 1. ábrán láthatjuk az eredeti modell sematikus ábráját.



1. ábra. *Gardner idegennyelv-elsajátítási modellje (Gardner és MacIntyre, 1993)*

A modell a tanulás folyamatát egy átfogó szociokulturális környezetbe helyezi el, aminek négy különböző, egymással interakcióban lévő aspektusát emeli ki: (1) a tanulási folyamatot megelőzően kialakult tényezőket (antecedent factors): pl. az életkor, nem, korábban létrejött tanulási tapasztalatok és meggyőződések; (2) az *egyéni különbségek* változóit: pl. intelligencia, nyelvérzék, tanulási stratégiák, attitűdök, motiváció, szorongás; (3) a *nyelvtanulás kontextusát*: a formális és az informális tanulási környezetet; (4) valamint a tanulás eredményét: a nyelvi és nem nyelvi *teljesítményt*. A szerzők elkülönítik az egyéni különbségek kognitív és affektív változóit. A kognitív kategóriába azokat a változókat sorolják, amelyek a kogníció különböző aspektusát képviselik (pl. az intelligencia, nyelvérzék, nyelvtanulási stratégiák), az affektív változók közé azok a tulajdonságok kerülnek, amelyek az egyén adott szituációhoz fűződő reakcióit képviselik. Ide sorolják az

attitűd, motiváció, nyelvi szorongás, a nyelvi magabiztosság érzése, személyiségjegyek és a tanulási stílus változóit. Valamint megemlítik az egyéb kategóriát (pl. az életkor, szociokulturális tapasztalatok), amelyben felfedezhetők mindkét kategória aspektusai (*Gardner és MacIntyre*, 1992. 211. o.). Elsődleges változóként a képességeket (nyelvérzék és intelligencia) és a motivációt nevezik meg, valamint ráirányítják a figyelmet az ezek háttérében lévő, szintén jelentős hatással bíró egyéb (háttér) faktorokra. A modell szerint a nyelvtanulás folyamatában közreműködő tényezők egymással kölcsönhatásban vannak, közvetlen és közvetett hatást gyakorolnak a nyelvtanulási folyamatra, az pedig a teljesítményre. A szerzők azt is hozzátesszik, hogy a modellbe ezúttal bevont faktorok csak a (kutatási eredményekre alapozott) legmeghatározóbb egyéni változók, de a modell bővíthető, hiszen számtalan egyéb kognitív és affektív tényező jelen lehet a nyelvtanulás adott folyamatában, ami befolyásolhatja annak eredményét. A nyelvelsajátítási modellek közül ez az első olyan modell, ami a változók interakciójára helyezi a hangsúlyt, és a nyelvtanulásra úgy tekint, mint egy sok tényező által kölcsönösen befolyásolt dinamikus folyamatra. Ugyanakkor az interakciók számát és irányát meghatározzák, tehát a modell egy bizonyos szinten passzív válik (*Kim*, 2001), hiszen nem ad teret a további interakcióknak.

Dörnyei (2010a) az egyéni különbségek újraértelmezésében megkérdőjelezi a koncepció szerinti dichotómiát, vagyis a kognitív és affektív tényezők elkülönítését, s azt állítja, hogy a két tényező egymással átfedésben van. Továbbá az egyéni különbségeket soktényezős „esernyőfogalomként” értelmezi, amelyek maguk is számtalan faktort foglalnak magukba. Ezért a moduláris (az egyéni változók mint különálló tényezők sokasága) megközelítés helyett az egyéni különbségeket és azok szerepét (önmagukon belül és egymás között) alapjaiban hierarchikus alapon szerveződő komponensek dinamikus kölcsönhatásaként értelmezi. Szerinte a különböző izolált területek hatásainak vagy kölcsönhatásainak vizsgálata helyett meg kell próbálni azonosítani azokat a létező (járható) konstellációkat, amelyek által az emberi értelem kognitív, motivációs és érzelmi alrendszerei konstruktív módon együttműködnek (*Dörnyei*, 2010a. 267. o.).

Vizsgálatunk tehát a *Gardner és MacIntyre* (1993) idegennyelv-elsajátítási modelljéből indul ki, megtartva az elméletben felvázolt szociokulturális keretet és a vizsgálatba bevont változókat, de elfogadva *Dörnyei* (2010a) értelmezését, az egyéni különbségek változóit mint többtényezős konstruktumokat tekintjük, amelyek „folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással, a környezettel, változnak és változást okoznak, és ebből következően, nagyon összetett fejlődési mintázatot hoznak létre” (*Dörnyei*, 2010a. 267. o.).

Ebből kiindulva kutatásunkat osztálytermi környezetben végezzük az előzetes (háttér)tényezők között, az *életkor* (évfolyam) és a *nemek* szerepét, valamint a *szülők iskolázottságát* vonjuk be az elemzésekbe. A további egyéni különbségeket, támaszkodva a korai nyelvtanulók körében végezett kutatási eredményekre (Nikolov, 2009b; Nikolov és Djigunović, 2011; Bacsá, 2012a), a *nyelvérzék*, a *beszédértés stratégiák*, a nyelvtanulással kapcsolatos *meggyőződések*, a nyelvtanuláshoz fűződő *attitűd* és *motiváció*, valamint a *beszédértés-szorongás* változói képviselik. Itt jegyezzük meg, hogy az attitűd és a motiváció konstruktuma, amint az a korai nyelvtanulással kapcsolatos kutatások többségében, egy változóként jelenik meg (Nikolov, 2003; Kiss és Nikolov, 2005). Az általunk felállított elméleti keretből kikerült az intelligencia. Ez abból a megfontolásból történt, hogy a korábbi kutatások lényegesen gyengébb összefüggést és kisebb magyarázóerőt találtak az intelligencia és a nyelvi teljesítmény között, mint a nyelvérzék esetében, különösen igaz ez a beszédértés-teljesítményre (Dörnyei, 2005; Pishghadam és Khajavy, 2013). Kihagytuk a vizsgálandó területek közül az utóbbi évek kutatásaiban jelentős figyelmet kapott kognitív tényezőt, a munkamemória különálló vizsgálatát (Kormos és Sáfár, 2006; Sáfár és Kormos, 2008) is, ez esetben elfogadtuk a memóriát érintő mérési adatokat a nyelvérzék vizsgálatán belül. A nyelvelsajátítás kontextusa (formális és informális) az elemzésekben mint háttérinformáció jelenik meg, amit a tanulóktól és a tanároktól kérdőív és szóbeli interjúk formájában gyűjtöttünk. A teljesítmény aspektusát kizárólag a nyelvi teljesítményre, azon belül is a hallás utáni szövegértés teljesítményre korlátoztuk, amelynek folyamatos mérésében kaptak helyet a diagnosztikus mérőeszközök. A kutatásba bevont változókat tehát, Dörnyei (2010a) értelmezését követve, nem független modulként, hanem mint több faktoros konstruktumokat értelmezzük, s ezek konstellációjának és kölcsönhatásának feltárásával, azonosításával következtetünk a tanulói teljesítmények alakulására, a tanulók beszédértésének fejlődését meghatározó tényezőkre. Az újraértelmezett modell azonosításához leíró, összehasonlító és oksági viszonyokat feltáró elemzéseket alkalmazunk.

3.2 A kutatás célja

Az empirikus kutatásunk célja, hogy a nyelvtanulás egyik soktényezős dinamikus modelljét (Gardner és MacIntyre, 1993) és annak újraértelmezését (Dörnyei, 2010a) alapul véve feltárjuk és azonosítsuk az egyéni változók belső szerkezetét, ezek szerepét és egymás közötti viszonyát a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésének a fejlődésében. További célunk az 5-6. osztályos nyelvtanulók beszédértés-fejlődésének és az azokat befolyásoló egyéni

különbségek jellemzőinek megismerése, valamint annak feltárása, hogy ezek a tényezők hogyan hatnak egymásra, milyen egyéni mintázatot alakítanak ki a vizsgált nyelvtanulási kontextusban, és hogyan járulnak hozzá a beszédértés-teljesítmények alakulásához. A longitudinális kutatástól azt várjuk, hogy a vizsgálat közelebb vigyen bennünket az egyéni változók mélyebb megismeréséhez, hozzásegítsen a beszédértés-fejlődés megértéséhez, magyarázatot adjon az eredmények alakulására a korai nyelvtanulók körében. Összességében kutatásunkkal több és releváns információ birtokába juthatunk a korai nyelvtanulás, ezen belül a beszédértés működésének megértéséhez.

3.3 Kutatási kérdések

Kutatásunkban mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban kevésbé kutatott és feltárt terület megismerésére, feltérképezésére vállalkozunk. Műfaját tekintve feltáró kutatás, következésképpen a vizsgálat folyamatát kutatási kérdések, s a feltárt szakirodalom alapján megfogalmazott hipotézisek irányítják.

A kutatási kérdések mellett, hogy irányítják a vizsgálódás menetét, hozzájárulnak az alábbi területek mélyebb megismeréséhez, megértéséhez és értelmezéséhez:

1. a nyelvtanulás, ezen belül a beszédértés-fejlődés kontextusa,
2. a tanulói teljesítmények alakulása az bemeneti, kimeneti és a diagnosztikus méréseken,
3. a korai nyelvtanulók:
 - a) nyelvelsajátítási képessének sajátosságai,
 - b) beszédértés stratégiái,
 - c) nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései,
 - d) nyelvtanuláshoz fűződő attitűdje és motivációja,
 - e) beszédértéshez kötődő szorongásai.

Itt jegyezzük meg, mivel a kutatásunk több, tartalmilag szerteágazó területre irányul, az adott területekre vonatkozó részletesebb, feltáró kérdéseket az egyes tartományok elemzését tartalmazó fejezetek elején fogalmazzuk meg.

Kutatásunk az alábbi kérdéskörökre keres választ:

I. A vizsgálat módszerei és eszközei:

1. A kutatásban alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (diagnosztikus feladatok és szintfelmérő tesztek) mennyire megbízhatóan mérik a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésének fejlődését?

2. A kutatásban alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (kérdőívek) mennyire megbízhatóan mérik az egyéni különbségek változóit a korai nyelvtanulók mintáján?
3. A kutatásban alkalmazott kvalitatív mérőeszközök (interjú, hangosan gondolkodtatás módszer) milyen információkkal egészítik ki a kvantitatív mérőeszközökkel szerzett adatokat?

II. A tanulók hallás utáni szövegértés-fejlődésének jellemzői:

4. Hogyan jellemezhetők a nyelvtanulás körülményei a mérésben közreműködő iskolákban és csoportokban?
5. Milyen szerepet játszanak a diagnosztikus feladatok a tanulók nyelvtudásmérésében?
6. Hogyan értékelik a diagnosztikus feladatokat a tanulók és a nyelvtanárok?
7. Milyen tendenciát mutat a tanulók beszédértés-fejlődése a féléves periódus alatt?
8. Tapasztalható-e különbség a részminták között a beszédértés fejlődésében?
9. Milyen összefüggést mutatnak a szintfelmérések eredményei a háttérváltozókkal?

III. A kutatásba bevont egyéni különbségek jellemzői:

10. Hogyan jellemezhetők az egyéni különbségek változói?
11. Az egyéni különbségeknek milyen mintázata azonosítható a változók komponensei alapján?
12. Hogyan változnak az egyéni különbségek egyes komponensei az adott mérési periódus alatt?
13. Milyen mértékben jelzik a bemeneti mérés változói a kimeneti mérés eredményeit?

IV. Az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények összefüggésrendszere:

14. Milyen kapcsolatban állnak az egyéni különbségek komponensei egymással, és milyen összefüggést mutatnak a tanulók hallás utáni szövegértését mérő teszteken elért eredményeivel?
15. Milyen kapcsolatrendszer (útvonal) rajzolható meg az egyéni változók komponensei és a tanulói teljesítmények között?

3.4 Hipotézisek

A kutatásunk eredményeként, támaszkodva a korábbi kutatási eredményekre, az alábbiakat feltételezzük:

1. A diagnosztikus feladatok megfelelő eszközei a beszédértés-fejlődés folyamatos nyomon követésnek és fejlesztésének.

2. A diagnosztikus feladatok kedvező fogadtatásban részesülnek a tanárok és a diákok részéről.
3. A mérésben felhasznált szintfelmérő tesztek megbízhatóan mérik a tanulók hallás utáni beszédértésének a fejlettségét.
4. Az egyéni különbségek mérésére felhasznált mérőeszközök megbízhatóan mérik az adott konstruktumot.
5. A tanulók hallás utáni szövegértésében fejlődés tapasztalható a tanulmányi félév végére.
6. A hatodikosok hallás utáni szövegértés szintje magasabb, mint az ötödikeseké.
7. A beszédértés teszteken a lányok jobb eredményt érnek el, mint a fiúk.
8. A tanulók beszédértés-teljesítménye és a szüleik iskolázottsága között szoros kapcsolat van.
9. A tanulók nyelvelsajátítási képessége elsődleges előrejelzője a tanulói teljesítményeknek.
10. A tanulók a beszédértés stratégiák széles skáláját használják, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók beszédértés stratégiai a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változnak.
11. A tanulók változatos meggyőződésekkel rendelkeznek az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók meggyőződései a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változnak.
12. A tanulók motiváltak a nyelvtanulásra és kedvező attitűddel rendelkeznek az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók nyelvtanuláshoz fűződő motivációja és attitűdje a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változik.
13. A tanulók beszédértés-szorongása alacsony szintű, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók beszédértés-szorongása a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változik.
14. Az egyéni különbségek faktorai egymással dinamikus kölcsönhatásban lévő komponensek, amelyek különböző szinten és mértékben hatnak a tanulói teljesítményekre.

3.5 A kutatás módszerei és eszközei

A továbbiakban bemutatjuk a mérés körülményeit, a mérésben részt vett tanulókat és tanáraikat. A kutatás megtervezésekor igyekeztünk figyelembe venni a vizsgált területek kutatómódszertani lehetőségeit, mérőeszközeit és a minta sajátosságait, valamint szem előtt tartottuk a változatos módszerekkel (mixed methods) való megközelítést és a triangularizáció alapelvét (Nikolov, 2009d). A kutatási kérdések megválaszolására longitudinális vizsgálati eljárást választottunk, eszközül kvantitatív és kvalitatív vizsgálati módszereket. A kvantitatív módszerek között kérdőívek, nyelvérzék és szintfelmérő tesztek, a kvalitatív módszerek között interjú és a hangosan gondolkodtatás módszer (think-aloud protocols) találhatók (Moschner, Anschuetz, Wernke és Wagener, 2008; Nunan és Bailey, 2009).

A mérés körülményei

A mérést egy közepes méretű alföldi város általános iskoláiban végeztük ötödik és hatodik évfolyamokon. A településen öt általános iskola működik. Az általános iskolák között két egyházi (katolikus és református), a többi állami fenntartású intézmény. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis- vagy közepes méretű intézmények. A három állami iskolában a tanulók angol vagy német nyelv közül választhatnak, a két egyházi iskolában az angol és a német mellett francia nyelvet is tanulhatnak a diákok. Az iskolák mindegyikében csoportbontásban tanulnak idegen nyelvet a diákok, a csoportbontás szempontjai azonban iskolánként eltérőek. A nagyobb létszámú intézményekben, ahol több angolos csoport is van, előfordul a tanulmányi eredmények szerinti és a véletlenszerű csoportba sorolás is. A kisebb létszámú intézményekben a választott nyelv szerint, változatos képességekkel kerülnek a diákok a nyelvi csoportokba. A mérésünkbe minden iskola bekapcsolódott, de a résztvevők számában vannak különbségek. A részvétel a tanárok részéről önkéntes volt, és arról is szabadon dönthettek, hogy milyen csoportokat vonnak be a mérésbe.

A hallottszöveg-értés fejlődésének nyomon követésére egy iskolai félévet szántunk. A mérési periódus / program⁵ előkészítését 2011 szeptemberében kezdtük el a nyelvtanárok felkészítésével és a mérőeszközök előkészítésével, majd azok kis mintán történő kipróbálásával. A nyelvtanárokat elláttuk a nyelvtudás diagnosztikus mérésével kapcsolatos szakirodalommal (Nikolov, 2011a), valamint továbbképzést szerveztünk számukra a korai

⁵ A későbbiekben ezt a féléves munkát, mérési periódust az egyszerűség kedvéért helyenként *programnak* nevezzük, de az eljárás nem tekinthető hagyományos fejlesztő programnak.

nyelvtanítás jelentőségéről, a diagnosztikus mérőeszközök szerepéről és felhasználási lehetőségeiről.

A hallás utáni szövegértés fejlődésének nyomon követésére a 2011/12-es tanév második félévében került sor. A tanulók és tanáraik 2012. január végén kapták kézhez a mérőeszközöket és a hozzájuk tartozó hanganyagot. A tanárok eldönthették, hogyan és milyen rendszerességgel használják a feladatlapokat, csupán az elvégzendő feladatok alsó határát határoztuk meg. A feladatlapokat a tanárok többsége heti rendszerességgel február elejétől május végéig használta a hallottszöveg-értés mérésére és fejlesztésére.

3.5.1 Minta

A hallottszöveg-értés vizsgálatokhoz ötödik és hatodik évfolyamos angolul tanuló diákok és tanáraik biztosítottak mintát. Az alábbiakban először bemutatjuk a tanulók majd a tanárok mintáját. A minták részletes bemutatásához a tanulói (*1. melléklet*) és a tanári (*14. melléklet*) háttérkérdőívek adatait használtuk fel.

Tanulók

A hallás utáni szövegértés fejlődésének nyomon követését és mérését az ötödik és hatodik évfolyamos nyelvtanulók részvételével végeztük. A tanárok maguk választották ki azt az évfolyamot és csoportot, amellyel bekapcsolódtak a mérésbe. Az önkéntesség ebben az esetben nagyon fontos szempontként szerepelt, ugyanis a féléves munkát, a folyamatos nyomon követést, a külső méréseket, a pontos, megbízható adatszolgáltatást kizárólag teljes beleegyezéssel és bizalmi légkörben lehetett elvárni a kollégáktól és a diákoktól. Ebből következően a választott minta az évfolyamok arányát és az elemszámot tekintve nem reprezentatív, ami nem is fogalmazódott meg kutatási célként, de a nemek arányában, a tanulócsoportok képességek és társadalmi státusz szerinti megválasztásában igyekeztünk a reprezentatív mintaválasztás szempontjait figyelembe venni.

Az ötödik évfolyamról három csoport és tanára vállalkozott a részvételre, a hatodikosok közül kétszer annyian. Itt kell megjegyezni, hogy az általános iskolai nyelvoktatás sokszínűsége miatt az évfolyamok közötti határok sok esetben elmosódnak, ugyanis az iskolák maguk döntenek a nyelvtanítás kezdetéről, az óraszámokról és az alkalmazott nyelvoktatási módszerekről, eszközökről, ezért a nyelvtudás szintje nehezen

köthető évfolyamokhoz. A programban összesen tíz tanulócsoport 150 tanulója vett részt⁶ nyolc nyelvtanár irányításával. A 2. számú iskolában négy csoport (minden angolt tanuló ötödik és hatodikos tanuló), az 5. számú iskolában három hatodikos csoport (egy csoport már a kezdetén visszalépett), a többi iskola egy-egy csoporttal vett részt a mérésben. Az egyes tanulócsoportok létszáma 12–19 fő, s ezek között fele-fele arányban vannak azok a csoportok, ahol a csoportba sorolás a képességek és a korábbi teljesítmények szerint történt (nívócsoportok), illetve véletlenszerű a csoportok kialakítása. A minta eloszlását iskolánként és évfolyamonként a 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A programban részt vett tanulók létszáma iskolánként és évfolyamonként

Évfolyam	1. sz.	2. sz.	3. sz.	4. sz.	5. sz.	Összesen:
5.	16	33	0	0	0	49 (33%)
6.	0	29	12	14	46	101 (67%)
Összesen:	16	62	12	14	46	150

A nemek arányát tekintve a fiúk valamivel magasabb létszámban vettek részt a mérésben, mint a lányok. A minta nemek szerinti eloszlását a 2. táblázat mutatja meg.

2. táblázat. A minta nemek szerinti eloszlása

Évfolyam	Fiúk	Lányok	Teljes minta
5.	23	26	49
6.	56	45	101
Összesen:	79 (53%)	71 (47%)	150

A mintában szereplő tanulók az angol nyelv tanulását a *Nemzeti alaptanterv*ben kötelezően előírtak szerint negyedik osztályban kezdték el. Az óraszámok és a csoportbeosztás tekintetében nincsenek lényeges eltérések az egyes iskolák között. A helyi iskolák többségében három, illetve négy órában tanítják az angol nyelvet. A nyelvi tanterveket az iskolák a NAT előírásainak megfelelően készítették el, s a mintában részt vevő tanulócsoportok nem részesülnek speciális nyelvoktatásban, intenzív vagy egyéb (pl. tartalom alapú) nyelvi programokban. Az iskolák mindegyike a nyelvek oktatására csoportbontást alkalmaz, amelynek alapja legtöbb esetben a különböző nyelveket (pl. angol, német, francia) tanuló diákok csoportba sorolása. Az angolt azonban lényegesen többen választják, így a nagyobb létszámú osztályokban vagy évfolyamokon legalább két angolos csoport alakul egy-

⁶ A programot összesen 11 csoport 170 tanulója kezdte el, de egy csoport mindjárt az elején feladta (a tanárnő szerint a feladatok túl nehéznek tűntek számukra, s a tanulók nem voltak eléggé motiváltak a munkavégzésre).

egy évfolyamon, ami lehetőséget ad a képességek szerinti besorolásra, ahogyan az iskolák nevezik, a lassabban és a gyorsabban haladók szétválasztására.

A minta további jellemzésére az első tanulói kérdőív adatait (1–10. tételek) használtuk fel (1. melléklet). Az első tétel a tanulók előző félévi angol nyelv osztályzatára kérdezett rá. A tanulók jelentős része ezt a kérdést válasz nélkül hagyta (vagy nem emlékezett rá vagy nem akarta megadni). Ugyanakkor ez a mérés szempontjából fontos adat, ezért a mérési periódus végén kértük meg a pedagógusokat, hogy a tanulók év végi angoljegyét küldjék el. Eszerint a minta átlaga 3,67, a lányok (3,85) és a fiúk (3,67) eredménye között nincs szignifikáns különbség.

A nyelvtanulás szempontjából sokatmondóak azok a háttértényezők, amelyek a nyelvtanulás iskolán kívüli körülményeire utalnak. Napjainkban a számítógép és az internet tanulás támogatásában betöltött szerepe rohamosan növekszik, s nagy előnyt jelent, ha a tanulók számára nem csak az iskolában, de az otthonukban is elérhető. A mintánkban szereplő tanulók feltűnően magas aránya (92%) tud internetezni otthonában.

A minta bemutatásához, a nyelvtanulás körülményeinek mélyebb megismeréséhez és az eredmények későbbi értelmezéséhez elengedhetetlen megismerni a mérésben részt vevők szüleinek az iskolai végzettségét és a tanulók további tanulási szándékát. A 3. táblázatban a mérésben részt vett tanulók szüleinek iskolai végzettségét összevetettük az országos reprezentatív adatokkal. Az adatok alapján megállapítható, hogy a szülők iskolai végzettsége arányait tekintve több kategóriában is megegyezik az országos eloszlással, kivételt képez a szakmunkás végzettség, ahol a mintánk magasabb arányt képvisel, valamint a felsőfokú végzettség, ahol pedig a vizsgált minta szüleinek alacsonyabb az aránya.

3. táblázat. A tanulók eloszlása a szülők iskolai végzettsége és a tanulók által tervezett iskolai végzettség szerinti bontásban, összevetve az országos adatokkal (%)

<i>Szülők</i>	<i>Ált. iskola</i>	<i>Szakmunkásképző</i>	<i>Érettségi</i>	<i>Főiskola</i>	<i>Egyetem</i>
Minta					
Anya	8	32	40	16	4
Apa	5	42	36	14	3
Tervezett	1	14	28	28	29
Országos*					
Anya	8	22	40	22	18
Apa	5	38	32	13	12

* Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003)

A 3. táblázatban egymás mellé helyeztük a szülők iskolai végzettségét és a tanulók tervezett iskolai végzettségét is. Az adatok azt mutatják, hogy míg a szülők többsége középiskolai végzettséggel rendelkezik, a tanulóknak alig fele elégedne meg a középfokú végzettséggel, a jelentős többség felsőfokú végzettséget szeretne. S ami ígéretes, hogy csupán a tanulók egy százaléka szeretné az általános iskola után befejezni a tanulmányait.

A továbbiakban a nyelvtanuláshoz fűződő viszonyukról kérdeztük a tanulókat. A mintában szereplő tanulók jelentős része (80%) kedveli az angolt, s mindössze három tanuló (2%) fejezte ki negatív hozzáállását a tantárgy iránt. A tanulók többsége (76%), bevallásuk szerint, figyel az angol órákon. Mindössze négy százalék az, aki nem igazán tartja hasznosnak az angoltanulást, és a tanulók közel negyede (24%) érzi úgy, hogy az angol neki nem túl jól megy. A megkérdezettek közül csak hatan (4%) nyilatkoztak úgy, hogy a tanórán kívül soha nem foglalkoznak az angol nyelvvel, a többiek változó rendszerességgel sort kerítenek rá.

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a mintánkban szereplő tanulók meglehetősen pozitívan nyilatkoznak az angol nyelv tanulásáról, annak hasznosságáról, illetve saját magukról mint nyelvtanulókról. A többség azt állítja, hogy a tanórán kívül is foglalkozik az angol nyelvvel, hogy fejlődjön a nyelvtudása.

Tanárok

A mérési periódusban összesen nyolc nyelvtanár vett részt, hatan egy-egy csoporttal, két tanár pedig két-két csoportjával. Ahogyan azt korábban említettük, a mérés a város összes általános iskolájának részvételével zajlott, ebből következően a megkérdezett tanárok helyi szinten képviselik a nyelvoktatást. A minta bemutatásához a tanári kérdőív (1–10. tétel) adatait használtuk fel (14. melléklet).

A mérésben közreműködő kollégák mindegyike nő, egy kolléga van, aki öt évnél kevesebb ideje van a pályán, hármuknak még nincs tízéves gyakorlata, a többiek több mint tizenöt éve tanítanak. Ami a végzettséget illeti, a tanárok többsége főiskolai végzettségű, ketten egyetemi diplomával tanítják az angol nyelvet, ketten ezen felül szakvizsgával is rendelkeznek. A kollégák többsége hazai, főleg a tankönyvkiadók által szervezett módszertani tanfolyamokon képezi magát, de a kollégák fele külföldi kurzusokon is részt vett. A nyelvtanárok az iskoláik technikai felszereltségét többnyire jónak vagy nagyon jónak ítélik meg, és az óráikat, két kivétellel, jórészt szaktanteremben tartják. A szaktantermeket a kollégák többsége átlagos felszereltségűnek, ketten elég jónak tartják. A tantermek mindegyikében van CD-s magnó, sok helyen szakkönyvek és szótárak is helyben találhatók. Hatán olyan tanteremben tanítanak, ahol számítógép áll a tanár rendelkezésére, továbbá

hárman projektorral és interaktív táblával is dolgozhatnak, mások csak alkalmanként használják ezeket az eszközöket. Azt is megkérdeztük a tanároktól, hogy különböző taneszközöket (pl. tankönyv, munkafüzet, szótárak, feladatgyűjtemények, interaktív tananyagok, internetes weboldalak, fali tablók, reáliák) milyen gyakran használnak az angolórákon. A válaszokból az derül ki, hogy leggyakrabban, azaz minden órán előkerülnek a tankönyvek és munkafüzetek, a fali tablók ritkábban. A többi eszköz használatában nagy eltérések vannak, mivel vannak, akik pl. az interaktív tananyagokat vagy az internetes weboldalakat, on-line feladatokat minden órán használják, míg mások csak ritkán, vagy soha.

Megállapíthatjuk, hogy a mérésben részt vevő nyelvtanárok többsége meglehetősen korszerű technikai feltételek mellett tanít, s ezeket az eszközöket a többség rendszeresen használja a nyelvi órákon.

3.5.2 Mérőeszközök

A féléves mérési periódus során többféle mérőeszköz segítségével gyűjtöttük az adatokat. A beszédértés fejlődésének mérésére és nyomon követésére *diagnosztikus beszédértés feladatokat*, a beszédértés fejlettségének mérésére *szintfelmérő teszteket* (bemeneti és kimeneti tesztet), az egyéni különbségek feltárásához az adott terület releváns (adaptált és saját készítésű) kérdőíveit, a háttérinformációk megismeréséhez saját készítésű *kérdőíveket* használtunk fel. A kérdőívek kiegészítéseként a hallás utáni szövegértés működésének mélyebb megismeréséhez *interjút* és *hangosan gondolkodtatás módszert* alkalmaztunk. A tanulói mérőeszközök mellett a nyelvtanítás körülményeit feltáró *kérdőívet* és *interjút* vettünk fel a tanárokkal is. A továbbiakban részletesen bemutatjuk a felhasznált mérőeszközöket.

Először a tanulói kérdőíveket, intejúkérdéseket és a teszteket vesszük számba, majd a tanári kérdőívet és az intejú kérdéseit.

Tanulói háttérkérdőív (1. melléklet)

A minta jellemzésére az első tanulói kérdőív adatait használtuk fel. A kérdőív 11 tételt tartalmaz, amelynek a célja kettős, egyfelől bemutatja a mintát, másfelől a tanulókat ráhangolja az információközlésre, a nyelvtanulásról való gondolkodásra. A tételek között öt kérdés szerepel (6–10. kérdések), amelyet egy korábbi kutatásból (Nikolov, 2011) vettünk át, a többi magunk állítottuk össze. A kérdőívben az angoljegyre, az otthoni internet elérhetőségre, a szülők iskolai végzettségére (1–5. tételek); az angol nyelv tanulásához fűződő viszonyra (6-10. tételek), ahol a válaszokat 1–4-ig terjedő skálán (nagyon–semennyire) kellett

elhelyezni; valamint az önálló nyelvtanulási lehetőségekre (11–12. tételek) kérdeztünk rá. A kérdőív legfontosabb tulajdonságait a 4. táblázatban tüntettük fel.

4. táblázat. A tanulói háttérkérdőív adatai

<i>Tartalom</i>	<i>Tételek száma</i>	<i>Forrás</i>
Háttér adatok	5	saját
A nyelvtanuláshoz fűződő viszony	5	Nikolov, 2011
Önálló nyelvtanulási lehetőségek	1	saját

A nyelvtanulás kontextusa (2. melléklet)

Ez a mérőeszköz hét kérdésre keresi a választ 4–6 opció megadásával. A kérdések egy része az öt készségterülethez (olvasottszöveg-értés, nyelvhelyesség, hallottszöveg-értés, kommunikáció és írás) fűződő attitűdre, és az órai munkára, a továbbiak pedig a hallás utáni szövegértés mérésére, fejlesztési lehetőségeire vonatkoznak. A válaszokat 1–4-ig terjedő skálán (nagyon–semennyire) kell elhelyezni. A kérdőív legfontosabb adatait az 5. táblázatban tüntetjük fel.

5. táblázat. A nyelvtanulás kontextusa kérdőív adatai

<i>Tartalom</i>	<i>Tételek száma</i>	<i>Forrás</i>
A nyelvórai tevékenységekhez fűződő viszony	2	saját
A nyelvórai tevékenységek gyakorisága	3	saját
Beszédhallgatási lehetőségek	2	saját

A beszédértés stratégiák mérése (3. melléklet)

Az angol nyelvű beszéd megértését elősegítő és megkönnyítő stratégiák feltárásához Vandergrift (2005) által kifejlesztett *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) mérőeszközt használtuk fel (*Cronbach- α* : 0,86). A mérőeszköz azokra a kutatásokra épül, amelyek a sikeres nyelvtanulók beszédértés stratégiáit vizsgálták (Goh, 2002; O'Malley és Chamot, 1990; Vandergrift, 2003). A mérőeszköz a beszédhallgatás alatti metakognitív tudatosságra és stratégiahasználatra irányítja a figyelmet. A metakognitív stratégiákat, vagyis olyan készségeket, mint pl. a tervezés, a feladat követése, értékelése vagy éppen a problémamegoldás, a tanulók a tanulási folyamataik irányítására, szabályozására használják.

A mérőeszköz tehát arra kérdez rá, hogy a tanulók a hallott szövegek feldolgozásakor általában milyen stratégiákat alkalmaznak.

A kérdőív magyar változatát három angolnyelv-tanár bevonásával, többszöri oda- és visszafordítás módszerével készítettük el a *Nemzetközi Teszt Bizottság* pszichológiai és pedagógiai tesztekre vonatkozó előírásainak megfelelően. Emellett, hogy ellenőrizzük a mérőeszköz validitását, a mérések előtt négy hatodikos tanulóval a hangosan gondolkodtatás módszerével is felvettük.

A kérdőív, amely eredetileg serdülők (13–14 évesek) számára készült, 18 tételt tartalmaz. A mérőeszköz véletlenszerűen sorba rendezett idegen nyelvi beszédértés stratégiák használatával kapcsolatos kijelentéseket (3 kognitív, 15 metakognitív és 1 szocio–affektív) sorol fel, és ezeket a tanulók 1–5 fokozatú *Likert-skálán* helyezik el aszerint, hogy milyen mértékben értenek vele egyet, illetve vonatkozik rájuk az adott állítás. Az állítások a sikeres beszédértés stratégiákra épülnek, amelyeket a korábbi kutatásokból merített a szerző (Vandergrift, 2003). A mérőeszköz öt tényezőt mér: (1) A *problémamegoldás* stratégiái azok, amelyek az ismeretlen információk kikövetkeztetésére és azok monitorozására irányulnak. (2) A *tervezés és értékelés* stratégiáit a tanulók akkor használják, amikor a beszédhallgatásra készülnek. (3) A *mentális fordítás* stratégiája a hallottak menet közben történő szó szerinti vagy csak a kulcsszavak fordítását jelenti. (4) A *személyes tudás* (önismeret) azt képviseli, hogy a tanulók mennyire érzik nehéznek a feladatot, és mennyire érzik magukat képesnek a feladat elvégzésére. (5) Az *irányított figyelem* stratégiái azt képviselik, hogy a tanulók hogyan tudják a figyelmüket a beszédhallgatásra összpontosítani. A mérőeszközt a szerző később átdolgozta⁷, és egyetemisták mintáján, több nyelvi szinten (kezdő, haladó stb.) validálta (Vandergrift és mtsai, 2006).

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérése (4. melléklet)

A meggyőződések feltárásának módja és eszközrendszere kezdetektől vitatott pontja a területnek (Cotteral, 1995, 1999; Kuntz, 1996; Sakui és Gaies, 1999; Nikitina és Furuoka, 2006). Eltérő vélemény alakult ki a kutatók között a meggyőződések mérhetőségét illetően, sőt hogy mérhetők-e egyáltalán. A nyelvtanulási meggyőződések feltárásához a kutatások többsége a *Beliefs About Language Learning Inventory* [BALLI] (Horwitz, 1987) mérőeszközt, vagy ennek bővített, továbbfejlesztett változatát használja (Sakui és Gaies,

⁷ Az átdolgozott és validált változatot gyakrabban használják a kutatások (pl. Zöldi Kovács, 2010, Rahimi és Katal, 2012), magunk azért döntöttünk mégis a korábbi változat mellett, mert annak a nyelvezete egyszerűbb, és a feltételezett nyelvtanulási tapasztalatok is közelebb állnak a korai nyelvtanulókhoz.

1999; Cotteral, 1999; Fives és Buehl, 2008; Amuzie és Winke, 2009; Heitzmann, 2008; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009). Ez azonban mellett, hogy elsősorban felnőtt nyelvtanulók számára készült, tartalmilag és formailag is fejlesztésre szorult. Korábbi kutatásunkban (lásd részletesen Bacsa, 2012a) arra vállalkoztunk, hogy egy saját mérőeszközt fejlesszünk ki, és ennek segítségével ismerjük meg az általános és középiskolások nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit. A kérdőívtételek megfogalmazásához Yang (1999) elméleti keretét tekintettük irányadónak, aki a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések leírására *metakognitív* és *motivációs* dimenziókat határoz meg: (1) Mit tudok magamról (személyi változók), mi vár rám (feladat változók) és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló (stratégiai változók)? (2) Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom? A kérdőívtételek között megtalálhatók a korábban kifejlesztett mérőeszközök (Horwitz, 1987, Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999) általunk jónak tartott tételei és saját fejlesztésű tételek.

A többlépcsős fejlesztési folyamatban elkészült kérdőív 40 kérdőívtételből áll (Cronbach- α : 0,88), mindegyike énre vonatkozó állítást tartalmaz, melyet ötfokozatú *Likert-skálán* helyeztünk el. A kérdőívtételek nyolc skálát hoztak létre, amelyek segítségével feltárhatóvá válnak az angol nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések: (1) Az *önhatékonyság* faktora azokat a tételeket tartalmazza, amelyek a nyelvtanulás nehézsége, a nyelvtanulói tudatosság, magabiztosság és siker érzéséhez köthetők. (2) A *tanár szerepe* faktorban azok az állítások kaptak helyet, amelyek a *tanár tanulásszervező, irányító szerepét* hangsúlyozzák. (3) A *nyelvtanulás természete* faktor a hagyományos nyelvtanulási körülmények és feltételek összességeként interpretálható. (4) Az *alacsony hatékonyságú stratégiák* faktora azokat a stratégiákat (azokról való gondolkodást) tartalmazza, amelyeket a sikeres nyelvtanulók lehetőleg elkerülnek. (5) Az *autonóm nyelvtanuló* faktor azokat a tételeket tartalmazza, amelyek a korszerű nyelvtanulási eszközökhöz és módszerekhez köthetők. (6) A *nyelvtanulási tapasztalat* faktora a nyelvtanuló személyes epiztemológiai meggyőződéseit tartalmazó tételeket vonultatja fel. (7) A *nyelvi tehetség* faktorba azok a tételek kerültek, amelyek az idegen nyelvi képességről és tehetségről fogalmaznak meg állításokat. (8) A *nyelvtanulás kontextusa* faktor a nyelvtanulást segítő körülményeket veszi számba.

A nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció mérése (5. melléklet)

A nyelvtanulási attitűd és motiváció vizsgálatához a 2000 tavaszán lezajlott országos idegen nyelvi felméréshez készült kérdőívet alkalmaztuk (Nikolov, 2003), amelyet később egyéb

hazai kutatásokban is felhasználtak (Kiss és Nikolov, 2005). A mérőeszköz húsz kijelentést tartalmaz, és ezeket ötfokozatú *Likert-skálán* kell a tanulóknak elhelyezni aszerint, hogy az állítás tartalmával milyen mértékben értenek egyet. A mérőeszköz korábbi kutatási eredményekre épül (Dörnyei, 1994, 1998, 2001; Gardner és MacIntyre, 1993; Oxford és Shearin, 1994; idézi Kiss és Nikolov, 2005. 122. o.). A tanulók attitűdjét és motivációját három szinten vizsgálja: (1) A *nyelvi szint* a tanulók célnyelvhez és a célnyelvi kultúrához kapcsolódó attitűdjére és motivációjára vonatkozik. (2) A *tanulói szint* a tanulók nyelvtanulói énképére utaló állításokban jelenik meg. (3) Az *osztálytermi / nyelvórai szint* a tanulók nyelvórára, tananyagra és a nyelvtanárra vonatkozó attitűdjére és motivációjára utal. A kérdőív kétfajta állítást tartalmaz: 8 pozitív és 12 negatív állítást, melyek véletlenszerű sorrendben vannak jelen. Ezek között találunk hat tételt, ami integratív/instrumentális és az intrinzik/extrinzik dimenzióra világít rá; hat tételt, ami az énkép, az önértékelés és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó szorongásra utal, valamint nyolc nyelvtanulási szituációhoz köthető tételt.

A beszédértéssel kapcsolatos szorongás mérése (6. melléklet)

A vizsgálathoz a *Foreign Language Listening Anxiety Scale* (Kim, 2005) mérőeszköz tételait vettük alapul. A kérdőív magyar változatát három angolnyelv-tanár bevonásával, többszöri oda- és visszafordítás módszerével készítettük el a *Nemzetközi Teszt Bizottság* pszichológiai és pedagógiai tesztekre vonatkozó előírásainak megfelelően. A mérőeszköz 33 tételt tartalmaz, amely az állításokat ötfokozatú *Likert-skálán* helyezi el, attól függően, hogy a válaszadó milyen mértékben ért egyet az állítással. A kérdőív reliabilitása ($Cronbach-\alpha=0,93$) igen magas (Kim, 2005). A szerző eredetileg két faktort különített el: a *feszültség és aggodalom* az angol nyelvű beszéd hallgatásakor és a *magabiztosság hiánya*. Kimura (2008) kutatása három dimenziós faktorstruktúrát hozott létre: *érzések*, *aggodalmak* és *megelőlegezett félelem*. A kutatásokban a skála tételait leggyakrabban 1–5-ig terjedő pontszámok alapján értékelik. Eszerint az elérhető pontszám 33–165 közé tehető (pl. Bekleyen, 2009; Kimura, 2008). A mérőeszköz eredetileg középiskolás és egyetemista nyelvtanulók idegen nyelvű beszédértés-szorongásának mérésére készült, ezért a tételait felülvizsgáltuk, és gyakorló nyelvtanárok javaslataival egyetértésben az általános iskolás korú nyelvtanulók (10–14 éves) számára adaptáltuk. Ennek következtében a kérdőívből kikerültek azok a tételek, amelyek a korai nyelvtanulók számára, elegendő nyelvtanulási tapasztalat híján, kevésbé értelmezhetők (13., 16., 17., 19., 25., 26., 27. és a 31.). Ez után került a tanulók elé egy 25 teteles kérdőív, amelyet először négy tanulóval hangosan gondolkodtatás módszerével értelmeztünk, hogy a

mérőeszköz validitását ellenőrizzük. Minthogy a mérőeszköznek csak egyes tételeit használtuk fel a mérésünkhöz, a faktorstruktúrát az elemzések során alakítottuk ki.

Interjú: A mérési periódus értékelése, az idegen nyelvű beszéd megértése (7. melléklet)

A tanulók kikérdezését 13 kérdés alapján végeztük. A kérdések a kérdőívekben megfogalmazott legfontosabb tartalmakat fedik le és egészítik ki. A kérdések legfontosabb adatait a 6. táblázatban láthatjuk.

6. táblázat. A tanulói interjúkérdések adatai

<i>Tartalom</i>	<i>Tételek száma</i>	<i>Forrás</i>
A diagnosztikus beszédértés feladatokhoz fűződő attitűd	5	saját
A beszédértés nehézsége	2	saját
A beszédértés körülményei és stratégiái	5	saját
A beszédértéshez kapcsolódó szorongás	1	saját

A nyelvelsajátítási képességet mérő teszt (8. melléklet)

A nyelvelsajátítási képesség mérésére Kiss Csilla és Nikolov Marianne (2005) által 12 éves nyelvtanulók számára kifejlesztett nyelvérzékmérő tesztet használtuk fel. A teszt a nyelvelsajátítási képesség négy alkotóelemére épül (Carroll és Sapon, 1959; idézi Kiss és Nikolov, 2005. 104. o.): (1) A *fonetikai kódolási képesség* a különböző hangok megkülönböztetése, valamint a hangok és az azokat szimbolizáló írott jelek közötti asszociáció megteremtése. (2) A *grammatikai érzékenység* a szavak grammatikai funkcióinak és a mondatok szerkezetének felismerése. (3) Az *induktív tanulási képesség* a nyelvi szabályok példákából való kikövetkeztetése. (4) A *nyelvi memória* a szavak és a jelentésük közötti asszociáció gyors megteremtése és előhívása. A teszt e négy képességterületet ugyanennyi feladatsorral méri, s ezek összesen 45 itemet tartalmaznak (Cronbach α : 0,82). A nyelvérzékmérő teszt képességterületeit és a teszt adatait a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A nyelvérzékmérő teszt komponensei

<i>Tartalom</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>Feladat</i>
Rejtőző hangok	15	feleletválasztós
Szavak szerepe a mondatban	10	feleletválasztós
Nyelvi elemzés	11	feleletválasztós
Szótanulás	9	feleletválasztós

A képességek mérése az alábbi feladatok szerint történik:

Rejtőző hangok: A tanulók összesen tizenöt, egyenként négy szó alkotta szócsoport listáját kapják meg Klingon nyelven, amely egy USA-ban ismert mesterséges nyelv. CD-ről lejátszva a tanulók négyes szócsoportokat, valamint egy mondatot (szintén a Klingon nyelven) hallgatnak, ami a négy szó közül csak egyet tartalmaz. A gyerekek feladata az, hogy kiválasszák azt a szót, ami a mondatban is elhangzott.

Szavak szerepe a mondatban: A tanulók összesen tíz magyar nyelvű mondatpárt kapnak, amelyek közül az első mondatban egy szó nagybetűvel van szedve. A második mondatban négy aláhúzott szó szerepel, és a tanulóknak ki kell választani a négy szó közül azt, amelyik a nagybetűs szóhoz leginkább hasonló szintaktikai szerepet tölt be a mondatban.

Nyelvi elemzés: A tanulók itemenként három szót és egy mondatot kapnak egy belső szabályosságokkal bíró nonszensz nyelven a magyar fordításukkal együtt. A feladat az, hogy a példák tanulmányozása után ki kell választani négy lehetséges változat közül azt, amelyik a megadott magyar mondat helyes megfelelője a nonszensz nyelven.

Szótanulás: A tanulók három percig tanulmányozhatnak egy tizenkét nonszensz nyelvű szóból és a szavak magyar megfelelőiből álló szólistát. Ezt követően szintén három percig egy gyakorló feladatlapot töltenek ki, hogy a szavak helyesírását is legyen alkalmuk bevésni. Végül egy kilenc itemből álló feleletválasztós tesztet kell kitölteniük emlékezetből, ahol négy megadott lehetőség közül kell kiválasztaniuk a nonszensz szavak helyes magyar megfelelőit. A teszt kitöltése egy tanórát vesz igénybe.

Szintfelmérő teszt: bemeneti mérés (9. melléklet)

A bemeneti méréshez olyan mérőeszközt kerestünk, amely az eredményt nem csak a későbbi, a kimeneti mérés eredményeivel teszi összehasonlíthatóvá, hanem egyéb reprezentatív mintán végzett mérések eredményeivel is. A kiválasztott teszt a 2002/2003-as tanévben zajlott⁸

⁸ Az országos mérés tesztje abból a szempontból is alkalmas az összehasonlításra, hogy az eredeti mérés 2003 áprilisában zajlott, tehát az általunk szervezett mérések közötti időszakban.

országos idegen nyelvi (angol és német) készségeket vizsgáló felmérés⁹ (Nikolov, 2003c; Józsa és Nikolov, 2005) feladatai között szerepelt. A bemeneti méréshez a hatodik évfolyam számára készült hallottszöveg-értés tesztet használtuk fel, amelynek az adatait a 8. táblázatban láthatjuk.

8. táblázat. Az előteszt feladatai

<i>Feladat</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>A feladat típusa</i>
Párbeszéd	10	Feleletválasztás
Leírás	6	Feleletválasztás

A teszt két feladata összesen 16 itemből áll, amely stúdióban felvett férfi és női hangok összefüggő, rövid, jól tagolt párbeszédeire épül. Az első feladatban tíz rövid szituációban hangzik el beszélgetés. Az első kérdéshez – *Where are these people talking?* – nyolc rövid párbeszéd tartozik, ahol három válaszlehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást. Az első item a példa, ami a feladat értelmezésére és a „bemelegítésre” szolgál. A további három kérdéshez – *How much is the bill? What do they want to eat? Where will they go tomorrow?* – egy-egy szituáció tartozik. A második feladatban, amely hat rövid leírást tartalmaz, három-három kép közül kell a hallott szöveg alapján kiválasztani, hogy melyik ábráról szól az elhangzó szöveg. Itt már nem szerepel példa item. A tanulók kétszer hallgathatják meg a szöveget, ami kb. 20–25 percet vesz igénybe az órából. A 2003-as országos mérésnél a hallottszöveg-értés teszt megbízhatósági mutatója ($Cronbach-\alpha=0,72$) elfogadható értéket mutatott (Nikolov, 2003c; Józsa és Nikolov, 2005).

Szintfelmérő teszt: kimeneti mérés (10. melléklet)

A mérés megtervezésekor az összehasonlíthatóság céljából mind a bemeneti, mind a kimeneti méréshez azonos teszt felhasználását láttuk jónak. A bemeneti mérés eredményei azonban felülírták az eredeti tervet, és a teszt bővítése mellett döntöttünk. Eszerint a kimeneti méréshez a 2003-as országos mérésnél felhasznált hatodikos hallottszöveg-értés teszt mellé az eredetileg tizedikesek számára készült teszt¹⁰ két feladatát is beemeltük (Nikolov, 2003c;

⁹ A szerző maga is részt vett egy tanulócsoporthal ezen a mérésen, s azóta is – standard mérőeszközök híján – ezeket a feladatokat (hallottszöveg-értés, olvasottszöveg-értés, írás) használja a hatodikos csoportjainál a három nyelvi készség szint tanév végi felmérésére.

¹⁰ A tizedikes tesztet a mérés előtt kipróbáltuk egy csoportnyi hatodik osztályos (mintán kívüli) tanulóval, s az eredményeik láttán úgy ítéltük meg, hogy ezek a feladatok is megfelelnek az érintett korosztálynak, s jól differenciálnak a különböző idegen nyelvi fejlettséggel rendelkező tanulók között.

Józsa és Nikolov, 2005). Az utóteszt négy feladata így összesen 33 itemet tartalmaz¹¹. A kimeneti mérés feladatait a 9. táblázatban tüntetjük fel.

9. táblázat. Az utóteszt feladatai

<i>Feladat</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>A feladat típusa</i>
Párbeszéd	9	Feleletválasztás
Leírás	6	Feleletválasztás
Leírás	10	Felelet-párosítás
Párbeszéd	8	Feleletválasztás

Az első feladatban a – *Where are these people talking?* – kérdéshez 10 rövid párbeszéd tartozik, ahol három válaszlehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást. Az első item a példa, ami ezúttal is a feladat értelmezésére és a „bemelegítésre” szolgált. A második feladat hat rövid leírást tartalmaz, s ehhez három-három kép közül kell a hallott szöveg alapján kiválasztani, hogy melyik ábráról szól az elhangzó szöveg. A harmadik feladat egy parkban zajló eseményeket ábrázoló képre épül. Itt a képről szóló beszélgetés hallgatása közben kell az ábrának megfelelő válaszokat kiválasztani. Vagyis ennél a feladatnál a személyek jellemzése cselekvésbe ágyazva történik (*What are they doing?*), aminek az azonosítása képek segítségével történik. A negyedik feladatban kilenc rövid párbeszéd alapján kell vagy a lényegét megérteni vagy konkrét információt kikeresni. A párbeszédet hallgatva a tanulók három lehetséges válasz közül választják ki, hogy pl. mennyibe kerül a számla, milyen telefonszámot kell visszahívni. Az új feladatok (tizedikes) lexikailag alig különböznek a hatodikos feladatoktól, de a beszédtempó közelebb áll a köznyelvi beszédhez.

Diagnosztikus feladatok (11. és 12. melléklet)

A diagnosztikus feladatok a négy alapkészség diagnosztikus értékelésére hivatott mérőeszközök, „amelyek megfelelnek a célcsoport életkori sajátosságainak és érdeklődésének, reálisan tükrözik az iskolai, osztálytermi körülmények között történő nyelvtanítás során elvárható teljesítményeket, összhangban vannak a gyerekek nyelvi fejlődésének jellemző állomásaival, lefedik a NAT követelményeit, valamint a hazai nyelvtanítás osztálytermi lehetőségeihez igazodva megbízható visszajelzést adnak a gyerekek angol nyelvtudásának mindenkori szintjéről. A diagnosztikus feladatok arról adnak

¹¹ Minthogy a két teszt (hatodikos és tizedikes) tartalmazott három azonos itemet is (1. feladat : I, J, K), így azokat csak egyszer helyeztük el az utótesztben, de az elemzéseknél figyelembe vettük, illetve a két feladat közötti átfedést a teszt szerkesztése során is figyelembe vettük, de az elemzésekben az összehasonlíthatóság miatt az eredeti verzió szerint jártunk el.

visszajelzést, hogy hol tartanak a diákok az angol nyelv elsajátításának folyamatában, melyek a gyenge pontjaik, amelyekhez igazítva a tanulókra szabott egyéni fejlesztés megtervezhető” (Nikolov, 2011a. 1. o). A diagnosztikus feladatok egyszerre mérnek és fejlesztenek, segítségükkel azonnali visszajelzést kapnak a tanárok és a tanulók arról, hogy hol tartanak éppen, melyek azok a területek, amelyek fejlesztésre szorulnak, vagy éppen melyek az erős, illetve a gyenge pontjai a nyelvtudásuknak. (Nikolov, 2011a; Nikolov és Szabó, 2011a).

A hallottszöveg-értés feladattípusai között a *felelet-párosítás* (6–9 item kiválasztása és párosítása 7–13 lehetőség közül választva) és a *feleletválasztás* (négy lehetőség közül egy jó kiválasztása): pl. szó és kép, mondat és kép, bekezdés és kép, párbeszéd és kép, szó és mondat, kifejezés és mondat, kifejezés és bekezdés) fordulnak elő.

A feladatok nehézségi szintje a NAT-ban (2007) vázolt követelményeket kissé meghaladva, a KER (2002) két alsó szintjét fedik le (A1, A2). A szerzők szerint erre azért van szükség, hogy a jobban teljesítő vagy a nyelvet egyéb, nem csak tantervi előírások szerint (magánórák, nyelvtanfolyamok, táborok, internetezés stb.) tanuló diákok is kapjanak lehetőséget, hogy számot adjanak tudásukról (Nikolov és Szabó, 2011).

Kutatásunkba az eddig elkészült és bemért (Nikolov és Szabó, 2011b) diagnosztikus feladatok közül 25 beszédértést mérő feladatot vontunk be. Ezek közül nyolc a *második*, tizenhat a *harmadik nehézségi szinthez*¹² tartozó feladat. Egy, a feladatok bemérésekor használt ún. „horgonyfeladat” (amelynek célja a készség szintek közös skála mentén történő összehasonlítása volt), mindhárom szinten elhelyezhető.

A feladatok 7–10 item hosszúságúak, s az első mindegyik esetben a példa item (A–0). A feladatokhoz angol nyelvű utasítások készültek, így a példa itemek segítik a tanulókat a feladatok értelmezésében. Minthogy alapvető szempontként jelent meg a választási lehetőség a tanárok/tanulók részéről, így csak öt feladatot (*11. melléklet*) jelöltünk ki mindenki számára megoldandónak az eredmények összehasonlítása céljából. A feladatok kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy azok különböző feladattípusokat, témaköröket és nehézségi szinteket reprezentáljanak. A *10. táblázatban* a minden tanuló által megoldott diagnosztikus feladatok adatait láthatjuk.

¹² A diagnosztikus feladatok készítői három (becsült) nehézségi szintet határoztak meg, amely a KER (2002) két alsó szintjét (A1-A2) igyekszik lefedni. (lásd részletesen Nikolov és Szabó, 2011b).

10. táblázat. A diagnosztikus feladatok adatai (11. melléklet)

<i>Feladat</i>	<i>Nehézségi szint</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>A feladat típusa</i>
1.	1-3.	9	Felelet-párosítás
5.	2.	7	Felelet-párosítás
14.	3.	7	Felelet-párosítás
20.	3.	7	Feleletválasztás
22.	3.	8	Felelet-párosítás

Az 1. feladat (ún. „horgonyfeladat”) tartalmát tekintve tíz különböző nehézségű fogalom (pl. yellow, river, eyes, sleep) rövid definícióját tartalmazza, amelyhez tizenhárom szót rendeltek, s közülük kell kiválasztani a megfelelő szót és a hozzá tartozó meghatározást. Az 5. feladatban időjárás-jelentést hallgatnak a tanulók különböző országokban, amelyeket képekkel azonosítanak. A 14. feladatban különböző sportágakat (pl. basketball, skiing, chess, skating) kell azonosítani a meghatározások alapján. A 20. feladatban négy helyszín közül választható ki, hogy hol zajlik a párbeszéd, míg a 22. feladatban a képeken látható ruházat-kiegészítők (pl. táska, sál, nyaklánc) jellemzése alapján azonosítható, hogy mit viselnek az emberek.

A mérési periódus végén három feladatot hangosan gondolkodtatással oldottak meg a mintából kiválasztott tanulók (12. melléklet). A feladatok adatait a 11. táblázat mutatja be.

11. táblázat. A hangosan gondolkodtatással felvett diagnosztikus feladatok adatai

<i>Feladat</i>	<i>Nehézségi szint</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>Feladat típusa</i>
12.	2.	6	Feleletválasztás
13.	3.	7	Felelet-párosítás
14.	3.	8	Felelet-párosítás

A továbbiakban a tanári mérőeszközöket mutatjuk be, elsőként a háttérkérdőívet, majd a mérési periódust értékelő interjú kérdéseit.

A háttérinformációk kérdőíve (13. melléklet)

A tanárok kikérdezéséhez 20 kérdésből álló háttérkérdőívet készítettünk. A kérdőív demográfiai adatokra, az osztályterem felszereltségére és a tanórai tevékenységekre kérdez rá. A háttérkérdőív bemutatását a 12. táblázatban láthatjuk.

12. táblázat. A tanári háttérkérdőív adatai

<i>Tartalom</i>	<i>Tételek száma</i>	<i>Forrás</i>
Demográfiai adatok	4	saját
A nyelvtanítás technikai feltételei	6	saját
Készségfejlesztés a nyelvórákon	4	saját
A beszédértés fejlesztése és értékelése	3	saját
A nyelvtanulás szervezése	3	saját

Interjú: A mérési periódus értékelése (14. melléklet)

A mérési periódus értékeléséhez a kikérdezés módszerét, ezen belül az interjút választottuk (Falus, 2004) abból a megfontolásból, hogy megismerjük a tanárok véleményét és meggyőződéseit a mérési periódussal és a diagnosztikus feladatokkal kapcsolatban. Az interjút nyolc kérdés köré építettük. A kérdések a tanulócsoporthoz bemutatását, a feladatok fogadtatását és a diagnosztikus feladatok értékelését fedték le. A mérőeszköz adatait a 13. táblázatban mutatjuk be.

13. táblázat. A tanári interjúkérdések adatai

<i>Tartalom</i>	<i>Tételek száma</i>	<i>Forrás</i>
A tanulócsoporthoz értékelése	1	saját
A feladatok értékelése	2	saját
A diagnosztikus mérés	5	saját

A fenti mérőeszközök validálása nyelvtanárok és a mérésben nem közreműködő hatodikos tanulók közreműködésével történt hangosan gondolkodtatás módszerrel.

3.5.3 A mérés menete, leírása

A mérésben részt vevő tanulóknak és tanároknak egy-egy munkafüzetet állítottunk össze, ami tartalmazta a félévre szóló feladatokat. A *Tanulói munkafüzet* magában foglalta a hallottszöveg-értés *diagnosztikus feladatait*, a *bemeneti mérés tesztfeladatait*, a *nyelvérzékmérő tesztet* és a *kérdőíveket*. A *kimeneti mérés tesztfeladatait* a mérési periódus végén a felméréskor kapták kézbe a tanulók.

A program a bemeneti méréssel vette kezdetét. Ezt követően a tanárok a feladatokat tetszés szerinti sorrendben, alkalmazkodva a tanmenet előírásaihoz, illetve a tárgyalt tananyagokhoz és témakörökhöz, használhatták fel a nyelvi órákon. A füzetben második és

harmadik nehézségi szintű feladatokat helyeztünk el. A füzetben található 25 feladat közül kiválasztottunk ötöt, amelyet kértünk, hogy minden csoport oldjon meg. Ezek között egy feladat a második, három a harmadik nehézségi szinthez tartozott. Az *1. feladat*ot, ami a három nehézségi szintű diagnosztikus mérőeszközök kipróbálásakor és bemérésekor (Nikolov és Szabó, 2011b) a „horgonyfeladat” szerepét töltötte be, három alkalommal helyeztük el a füzetben, és kértük, hogy háromszor oldják meg, először a program kezdetén (február elején), másodsor a közepén (április elején), majd a program legvégén (június elején). A feladatok hanganyagát kétszer hallgathatták meg a tanulók, s utána közösen javították. Egyetlen kivételt az *1. feladat* jelentette, amelyet kértünk, hogy csak a harmadik alkalommal (a program végén) javítsák ki. Azt feltételeztük, hogy a többszörös meghallgatásból származó előny a definíciók sokfélesége miatt ennél a feladatnál nem tekinthető jelentősnek. A tanár szabadon dönthetett arról, hogy a feladatmegoldásokat hogyan értékeli, hogyan dolgozza fel, hogyan építi be a tananyagba, és arról is, hogy hány feladatot oldanak meg. Az alsó határt tíz feladatban határoztuk meg.

A füzetben található kérdőívek kitöltését is két időpontban kértük, a program elején (februárban) és a program végén (május végén és június elején). Javasoltuk, hogy egyszerre csak egy mérőeszközt töltsenek ki, s lehetőleg egy-egy feladat megoldása után. A bemeneti mérést (előteszt), a nyelvérzékmérő tesztet és a kimeneti mérést (utóteszt) a szerző minden csoportnál maga vette fel annak érdekében, hogy biztosítsuk az azonos mérési feltételeket.

A program kivitelezéséhez a tanárok számára is biztosítottunk segédanyagot. A *Tanári munkafüzetben* a *diagnosztikus feladatok* mellett a *megoldókulcsokat* és a *hanganyag írott változatát* is elhelyeztük. Továbbá minden tanár kézhez kapott egy részletes leírást – *Előszó a diagnosztikus feladatok használatához* –, amelyben összefoglaltuk a korábban megbeszélte tudnivalókat, a kötelezően és választhatóan megoldandó feladatok listáját, a határidőket és a javaslatokat a feldolgozáshoz. A mérési periódus végén minden tanár kitöltött egy kérdőívet, ami háttéradatokat és a hallás utáni szövegértés mérésére és értékelésére vonatkozó kérdéseket tartalmazta. A program értékelését a tanárokkal interjú formájában végeztük.

4 EREDMÉNYEK

A vizsgálati eredmények bemutatása több lépcsőben történik. Először ismertetjük a nyelvtanulás kontextusához kapcsolódó *háttérkérdőívek* eredményeit. Ezután kerül sor a hallottszöveg-értés fejlettségét vizsgáló feladatok – a *diagnosztikus feladatok*, az *előteszt* és az *utóteszt* – eredményeinek bemutatására. Ezt követi külön fejezetekben a *nyelvérzékmérő teszten* és a *kérdőíveken* felvett adatok eredményeinek áttekintése, majd ezek összefüggéseit elemezzük.

Az adatok elemzéséhez az SPSS 15.0 és az AMOS 20.0 statisztikai elemző programokat használtuk. A statisztikai elemzések leíró és összehasonlító statisztikai eljárásokat, valamint okozati összefüggéseket feltáró eljárásokat tartalmaznak.

4.1 A nyelvtanulás és a nyelvtanítás kontextusa

A nyelvtanulás körülményeit feltáró háttérkérdőívek összeállításakor arra törekedtünk, hogy minél több oldalról közelítsük meg a nyelvtanulás és a nyelvtanítás kontextusát, valamint minél több információt szerezzünk erről a korosztályról.

Mielőtt a háttérkérdőíven összegyűjtött adatokat elemezzük, érdemesnek látjuk röviden felvázolni azt, hogy az utóbbi néhány évben milyen lehetőségek nyíltak és nyílnak mind az iskolai, mind az iskolán kívüli (pl. otthoni) nyelvtanulásban. Annál is inkább, mert a 2012-ben megjelent *Nemzeti alaptanterv* már kitér az információs és kommunikációs technológiák lehetőségeinek beemelésére az idegen nyelv oktatásának napi gyakorlatába: „Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) minden eddigénél több lehetőséget biztosítanak a nyelvtanulóknak és tanároknak a célnyelvvel és célnyelvi közösséggel kialakítható közvetlen kapcsolatra. Az IKT jelentősen növelheti a nyelvtanítás és nyelvtanulás eredményességét, közvetlen hozzáférést biztosítva a célnyelvi kultúrához, azaz lehetővé teszi az autentikus célnyelvi modellek keresését és felhasználását. Az IKT a korszerű nyelvoktatás, a differenciálás és az autonóm nyelvtanulás kiváló eszköze” (10681. o.).

A nyelvtanulás körülményeit vizsgálva elkerülhetetlenné válik tehát annak a feltérképezése, hogy a digitális technika elmúlt években tapasztalható rohamos fejlődése milyen feltételeket teremt az iskolai és az iskolán kívüli nyelvtanulásra. Több évtizede pályán lévő nyelvtanárként elmondhatom, hogy mára sok-sok iskolában, köszönhetően a számtalan pályázati lehetőségnek, megteremtődtek (vagy folyamatosan megteremtődnek) a nyelvtanuláshoz szükséges (ideális) feltételek azáltal, hogy egyre több tanteremben elérhetők

az internetkapcsolattal ellátott számítógépek, projektorok, interaktív táblák. Hasonlóképpen egyre nő azoknak a családoknak a száma is, ahol a számítógép és az internet megjelenik az otthonokban. Az interneten szabadon és ingyenesen elérhető nyelvtanulást segítő weboldalak, letölthető programok sokasága áll(hat) a tanárok és a tanulók rendelkezésére, amelyek ontják az online tananyagokat, tesztek, autentikus (hallgatható és olvasható) szövegeket, játékokat, filmeket minden korosztály számára. Emellett a legújabb tankönyvek a tananyagot CD-n vagy DVD-n (interaktív táblához) is mellékelik, ami megkönnyíti az otthoni tanulást, mivel a tanulók számára is elérhető pl. a leckék többszöri meghallgatása.

Ezek után joggal feltételezhetjük, hogy a hihetetlen gyorsasággal térhódító digitális technika új helyzetet teremt a nyelvoktatásban, új feladatok és kihívások elé állítja az érintetteket, a nyelvtanulókat és a nyelvtanárokat egyaránt. Felmerül a kérdés, hogy egyáltalán élnek-e a tanárok és a tanulók a kedvezőbb feltételekkel. A háttérkérdőívek feladata tehát az, hogy a hagyományos háttér adatok mellett arról is tájékoztasson, hogy a tanulók és a tanárok milyen válaszokat adnak az új kihívásokra.

4.1.1 A nyelvtanulás körülményei

A tanulók bemutatásakor megtudtuk, hogy többségük különböző gyakorisággal, de találkozik az angol nyelvvel tanítási órákon kívül is. Itt arról kérdeztük a tanulókat, hogy milyen tanórán kívüli lehetőségeket használnak fel a nyelvi készségeik gyarapításához (*1. melléklet*). Ennél a kérdésnél (*11. tétel*) a tanulók több lehetőséget is megjelölhettek, de maguk is megfogalmazhatták tapasztalataikat. A tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket és azok gyakoriságát a *14. táblázatban* mutatjuk be.

14. táblázat. A tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségek gyakorisága (%)

<i>Tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségek</i>	<i>Gyakoriság</i>
Amikor zenét hallgatok, megkeresem hozzá a szöveget, és megtanulom az új szavakat vagy az egész szöveget.	39
Interneten keresek nyelvtanulással kapcsolatos oldalakat, és azzal gyakorlok.	18
Az angoltanárunk ajánl nyelvtanulással kapcsolatos internetes oldalakat, s azzal gyakorlok.	15
Interneten magam is keresek angol nyelvű oldalakat, ami érdekel, és szótár segítségével próbálom megérteni a lényegét.	23
Külön angolórára járok egy tanárhoz.	9
Rajzfilmeket nézek angolul.	22
Angolul csetelek.	27
A számítógépes játékok segítségével sok új szót tanulok meg.	61

A 14.táblázatban azokat a tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket¹³ soroltuk fel, amelyek segítségével a tanulók kiegészíthetik, önállóan is fejleszthetik nyelvismeretüket, valamint ezáltal utat találhatnak az önálló, saját érdeklődésre alapuló tanuláshoz. A legtöbben, a tanulók 61%-a nyilatkozott arról, hogy a számítógépes játékok segítségével ismerkednek meg olyan szavakkal és kifejezésekkel, amelyekkel gazdagítják tudásukat. Második helyre került a zenehallgatás, s ezt követi a manapság egyre népszerűbbé váló csetelés és internetes böngészés. Meglepően kevesen jelölték meg a különórákat (9%), holott korábbi kutatásunk (Bacsá, 2012b) szerint a hatodik osztályosok közül csaknem minden ötödik (19%) jár magánórákra idegen nyelvből. Alacsony azoknak a tanulóknak az aránya is, akik a tanáraik által ajánlott internetes oldalakat használják a gyakorlásra¹⁴. A preferenciák között egy esetben találtunk számottevő különbséget a nemek között: míg a lányok 49%-a, a fiúk csupán 29%-a jelölte meg a zenehallgatást a tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségek között. A fenti opciók mellett a tanulók a külföldi utazásokat, az angol nyelvű filmeket és a szülőkkel, rokonokkal való gyakorlást említették, amelyek kiegészítik/hetik a nyelvtanulási lehetőségeiket. Józsa és Imre (2013) kutatása szerint az iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységek közül a (középiskolás) tanulók leggyakrabban a zenehallgatás közben találkoznak az angol nyelvvel, ezt követik az angol nyelvű filmek, a facebookos bejegyzések és az internetes információkeresés.

A nyelvtanulás körülményeinek feltérképezését a továbbiakban a nyelvórákhoz köthető információk megismerésével folytatjuk, amiben az általunk megfogalmazott kérdések segítettek (2. melléklet). Először arra kérdeztünk rá, hogy *az öt készségterületre vonatkozó tevékenységek* – (a) angol szövegek, történetek olvasása, (b) nyelvtani feladatok gyakorlása, (c) angol beszéd és szövegek hallgatása, (d) beszélgetés angolul, (e) levelek, fogalmazások írása – *mennyire fontosak a jó nyelvtudáshoz*. Az átlagok mindegyik esetben középtérték feletti (2,80–3,37), ami a négyes skálán azt jelzi, hogy válaszok többsége a fontos és a nagyon fontos kategóriába került. Ha rangsoroljuk az átlagokat, akkor első helyen az angol beszéd hallgatása, majd a beszélgetés, a nyelvtan gyakorlása és az olvasás következik. A legalacsonyabb átlagot az írás kapta, ami mindegyik tevékenységnél szignifikánsan gyengébb értéket kapott.

Másodszor azt kérdeztük meg, hogy *az öt készségterületre vonatkozó tevékenységeket a tanulók mennyire szeretik az angolórákon végezni*. Az átlagok itt is hasonlóan alakultak

¹³ Az opciókat a tanulókkal történt beszélgetések alapján gyűjtöttük össze.

¹⁴ Ennek legalább két oka lehet: a tanárok nem ajánlanak internetes oldalakat, vagy amiket ajánlanak, nem keltik fel eléggé a tanulók érdeklődését.

(2,39–3,06), vagyis az angol beszéd hallgatása került az első helyre, míg a nyelvtani gyakorlás és az írás az utolsó helyre. Ez esetben szignifikáns különbséget találtunk a beszédhallgatás és a nyelvtani gyakorlás ($t=-3,713$, $p<0,001$), valamint a beszédhallgatás és az írás ($t=7,304$, $p<0,001$) között.

A harmadik kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy *az öt készségterületre vonatkozó tevékenységeket milyen gyakran végzik az angolórákon*. Az átlagok közül itt is a beszédhallgatás a legmagasabb (3,29), de szignifikáns eltérést csupán az írás (2,33) viszonylatában találtunk ($t=10,046$, $p<0,001$).

A negyedik kérdés arra kereste a választ, hogy *az öt készségterületet milyen gyakran értékeli* (dolgozat, felelés) *az angolórákon*. Első helyre a nyelvhelyesség értékelése (2,94) került, ezt követi a hallás utáni szövegértés (2,83) és a szóban felelés (2,55), végül az olvasott szöveg értése (2,52) és az írás (2,05). Az írás értékelése mindegyik készséghez képest szignifikánsan ritkább.

A továbbiakban a hallottszöveg-értés fejlesztési lehetőségeire kérdeztünk. Az „*Angolórákon milyen gyakran hallgattok eredeti angol beszédet (pl. magnóról, CD-ről, DVD-ről stb.)?*” kérdésre a tanulók 29%-a felelte, hogy minden órán, 65%-a pedig, hogy eléggé gyakran hallgatnak.

Azt is megkérdeztük, hogy *milyen szövegeket hallgatnak az angolórákon*. Öt válaszlehetőséget kínáltunk, amelyből többet is megjelölhettek. Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a mérésben részt vevő csoportok tanulói milyen („technikai”) lehetőségeket kapnak a hallottszöveg-értés fejlesztéséhez az angolórákon. Ennek vizsgálatára *keresztábra elemzést* végeztünk. A 15. táblázatban a tanulók által megjelölt hanganyag-típusokat láthatjuk, csoportok szerint feltüntetve a tanulók számát, akik megjelölték az adott opciót. Feltételezzük ugyanis, hogy az adott hanganyagot ott használják gyakrabban vagy rendszeresen, ahol azt a csoportból többen is bejelölték.

15. táblázat. A hallottszöveg-értés fejlesztésére használható hanganyagok az angolórákon

<i>Milyen szövegeket hallgattok angolórán?</i>	<i>Csoportok</i>									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
A tankönyv hanganyagát (kazetta, CD).	12	13	14	12	15	10	14	10	16	12
A tankönyvhöz tartozó DVD-t nézünk.	2	9	11	5	15	1	10	0	1	5
Videofilmet nézünk.	1	1	2	1	3	6	4	2	15	2
YouTube-on vagy CD-ről dalokat hallgatunk.	3	6	15	12	13	6	2	2	0	4
Internetről letöltött történeteket, meséket nézünk.	1	1	14	7	2	7	2	0	2	2

Az angolórákon a hallás utáni szövegértés fejlesztésére a legnépszerűbbek a tankönyvekhez tartozó hanganyagok, amelyeket az iskolák felszereltségének függvényében a tanulók CD-n vagy manapság egyre gyakoribb interaktív táblához tartozó DVD-n hallgathatnak. A 15. táblázatból az derül ki, hogy az internetes felületen elérhető hanganyagok használata még nem igazán gyakori az angolórákon. A 2-es és a 3-as számú iskola tanulói nyilatkoztak úgy többen, hogy az órán használnak internetes hanganyagot.

Végül azt kérdeztük meg a diákoktól, hogy *milyen gyakran beszél a tanára az órákon angolul*. A tanulók háromnegyede (75%) nyilatkozott úgy, hogy eléggé gyakran, 17%-uk szerint csak angolul beszél, s mindössze 8% ítélte az angol nyelvű óravezetést ritkának.

Összegzőként azt állapíthatjuk meg, hogy a mintánkban szereplő tanulók az angol beszéd hallgatását fontosnak tartják és szívesen csinálják. A tanulók állítása szerint a tanórákon a készségterületek közül beszédhallgatás a leggyakrabban végzett tevékenység¹⁵, de az értékeléskor a nyelvtani tesztek vezetnek. A tanulók szerint az angolórákon leggyakrabban a tankönyv hanganyagát hallgatják, de egy-egy csoportban internetről letöltött hanganyag és videofilmek is előkerülnek. A tanulók jelentős része arról számolt be, hogy maga is keresi az alkalmat az angol beszéd hallgatására. A diákok többsége a tanáraik angol nyelvű óravezetését gyakorinak tartja.

4.1.2 A nyelvtanítás körülményei

A korai nyelvtanulás és nyelvtanítás iskolai körülményeinek megismeréséhez megkérdeztük a mérésünkben közreműködő tanárokat is. A kérdéseket (14. melléklet) a tanórai

¹⁵Ehhez az eredményhez az is hozzájárulhatott, hogy a legújabb tankönyvek lényegesen több hanganyagot tartalmaznak, mint a korábbiak.

tevékenységekkel, különös tekintettel a beszédértés fejlesztésének lehetőségeivel kapcsolatban, s a korai nyelvtanulók, a mintában szereplő 5-6. évfolyamos korosztály vonatkozásában fogalmaztuk meg (11-16. tételek). A válaszokat ötfokozatú *Likert-skálán* kellett megadni.

Arra a kérdésünkre, amely arra irányult, hogy a tanárok szerint *mennyire kedvelik tanulóik a különböző órai tevékenységeket* (pl. angol szövegek olvasása, nyelvtani feladatok, szövegek hallgatása, beszélgetés angolul, levelek, fogalmazások írása), a válaszok (átlagok) szinte teljesen megegyeznek a tanulók rangsorával (lásd részletesen a 4.1.1 fejezetben), ugyanis mind a tanárok, mind a tanulók a legkedveltebb tevékenységnek az angol beszéd hallgatását (4,14), az olvasást (3,57) és a beszélgetést (3,29) tartják, a legkevésbé élvezetesnek a nyelvtanozást (2,57) és az írást (2,43).

A következő kérdésben azt kértük, hogy *értékeljék a tanulóikat, hogy mennyire eredményesek a különböző nyelvi készségekben* (olvasottszöveg-értés, nyelvhelyesség, hallottszöveg-értés, szókincs, beszéd, írás). A tanárok szerint tanulóik a legügyesebbek az olvasott (3,57) és a hallott szövegek értésében (3,43), utána a szókincs (3,00) és az írás következik (3,00); legkevésbé eredményesnek a nyelvhelyességet (2,86) és a beszédet (2,71) ítélték.

A továbbiakban a *különböző készségek gyakorlására, fejlesztésére fordított időről* kérdeztük a tanárokat. Itt sorrendbe (1–6-ig) kellett állítani a tevékenységeket az alapján, hogy mennyi időt szánnak ezekre a területekre. A sorrend a következőképpen alakult: a legtöbb időt a kollégák a szókincsfejlesztéssel töltik, ezt követi az olvasás és a beszédhallgatás, utána jön a nyelvhelyesség (a nyelvtan) és a kommunikáció, legkevesebb idő jut az írásra. A tanulók a beszédhallgatást ítélték a leggyakoribb, az írást a legritkábban végzett tevékenységnek.

Azt is megkérdeztük a nyelvtanároktól, hogy *milyen gyakran használják* a korai nyelvtanulók beszédértésének fejlesztéséhez pl. a tankönyv „listening” feladatait, egyéb nyelvkönyvek „listening” feladatait, dalokat-mondókákat, könnyűzenét (pop songs), (rajz)filmeket vagy internetről elérhető (pl. YouTube, British Council for Kids) anyagokat. Ahogyan az várható, *napi rendszerességgel* előkerülnek a tankönyv feladatai. Itt kell megjegyezni, hogy a legújabb tankönyvek már igencsak gazdag hanganyaggal vannak ellátva, ami az órai használaton kívül a diákok számára otthon is elérhető (tanulói CD melléklet). Az egyéb nyelvkönyvek „listening” feladatait és dalokat-mondókákat *néha* használják a tanárok, míg a többi lehetőség a *ritkán* használt kategóriába került. Ezek az eredmények is összhangban vannak a tanulók megfigyeléseivel (15. táblázat).

Végül a *hallás utáni szövegértés méréséről* kérdeztük a tanárokat. A beszédértés mérésére a tankönyvi fejezetek és témakörök végén szinte mindig sor kerül. A tanév eleji, félévi és év végi mérésekkel kapcsolatban azonban megoszlanak a vélemények, ketten úgy nyilatkoztak, hogy soha, a többiek elég gyakran vagy mindig végeznek bemeneti és kimeneti méréseket beszédértésből is. Alkalmi méréseket (pl. egy-egy témakörhöz köthető) a kollégák fele elég gyakran, a többiek néha iktatnak be. Az osztályzási szokásaikról négyen nyilatkoztak úgy, hogy csak részpontszámot adnak a témazárók beszédértés feladataira, egy kolléga mindig önálló jegyet ad, míg ketten nyilatkoztak úgy, hogy mindkettő előfordul.

A tanulók és a tanárok válaszai alapján elmondhatjuk, hogy a beszédhallgatás iskolai körülményei jelentősen változtak a korábbi kutatási eredményekhez képest. A technikai körülmények javulása azonban még nem hozott látványos előrelépést az autentikus „tananyagok” irányába, mindössze néhány esetben történt említés a változatosabb nyelvi anyagok beemelése az angolórákon. A beszédértés fejlesztésére a nyelvtanárok leggyakrabban a tankönyvek hanganyagait használják. Minthogy a tankönyvek hanganyaga egyre gazdagabb, feltételezhető, hogy a tanárok többsége nem látja szükségét a további lehetőségek felkutatásának.

4.2 A hallás utáni szövegértés fejlődése

Kutatásunk elsődleges célja a korai nyelvtanulók hallottszöveg-értés fejlődésének megismerése. Ebben a fejezetben az 5-6. évfolyamos tanulók hallás utáni szövegértését vizsgáljuk. E készség fejlődésének nyomon követéséhez kétféle mérőeszközt vettünk igénybe. Egyfelől a *bemeneti* és a *kimeneti mérés*kor alkalmazott tesztek, amelyek összehasonlítása a két mérési pont mellett egy korábbi, országos mérés eredményeivel (Nikolov, 2003c; Józsa és Nikolov, 2005) is lehetővé vált. Másfelől rendelkezésünkre állnak az adott félév során az angolórákon használt *diagnosztikus beszédértés feladatok* egy részének eredményei is, amelyek szintén összevethetők korábbi mérési eredményekkel.

Megjegyezzünk, hogy a diagnosztikus feladatok beemelése ebbe a méréssorozatba nem kísérleti jelleggel történt, az elsődleges célunk ugyanis nem a feladatok hatékonyságát vizsgálni, hanem az, hogy a feladatok segítségével biztosítsuk a beszédértés fejlődési folyamatának a nyomon követését és a rendszeres visszacsatolást. További célunk az, hogy rendeltetésszerűen használjuk a diagnosztikus feladatokat, azaz a mérés a tanulást (*test for learning*) és ne csupán az értékelést szolgálja (*test of learning*).

Vizsgálatainkat az alábbi kérdések irányították:

1. Mennyire bizonyultak megbízhatónak a mérésbe bevont tesztek?
2. Mi jellemzi a tanulók diagnosztikus feladatokon mért eredményeit?
3. Tapasztalható-e fejlődés a diagnosztikus feladatokkal mért hallás utáni szövegértésében?
4. Mi jellemzi a bemeneti mérés eredményeit?
5. Mi jellemzi a kimeneti mérés eredményeit?
6. Tapasztalható-e fejlődés a tanulók hallás utáni szövegértésében a mérési periódus végén?
7. Milyen összefüggések figyelhetők meg a mérési eredmények és a háttérváltozók között?

Az idegen nyelvű beszéd megértésének fejlődését egy féléves periódus alatt követtük ötödik és hatodik osztályos angolul tanuló diákok körében. A fejlődés nyomon követését bemeneti és kimeneti tesztek, valamint diagnosztikus mérőeszközök segítségével végeztük. A bemeneti teszt szerepe a kiindulási szint megállapítása a mintában szereplő tanulóknál, a kimeneti teszt rendeltetése pedig az, hogy képet adjon a féléves időszak alatt mérhető lehetséges változás mértékéről, a fejlődési tendenciákról. A diagnosztikus feladatok segítségével pedig biztosítottuk a beszédértés fejlődési folyamatának a nyomon követését, a rendszeres visszacsatolást. Az alábbi fejezetekben a három mérés eredményeinek a bemutatására kerül sor, majd a mérési adatokat hasonlítjuk össze. Először a diagnosztikus feladatokkal felvett hallottszöveg-értés mérési eredményeit mutatjuk be.

4.2.1 A hallottszöveg-értés diagnosztikus mérése és fejlesztése

A féléves periódus alatt a programban részt vevő csoportok a minimumként megállapított 10 feladatnál jóval több, átlagosan 17 tesztet töltöttek ki (a legkevesebb 12, a legtöbb 23 megoldott feladat). A 16. táblázatban négy¹⁶ kiválasztott feladat eredményeit láthatjuk (11/2., 3., 4., 5. melléklet).

16. táblázat. Az angolórákon megoldott diagnosztikus feladatok leíró statisztikai adatai

Feladatok	Itemek száma	Crombach- α	Minta átlaga	Minta szórása	5. évf. átlaga	6. évf. átlaga	Fiúk átlaga	Lányok átlaga
5. (2. szint)	8	0,85	0,62	0,34	0,55	0,66	0,61	0,63
14. (3. szint)	7	0,75	0,46	0,30	0,35	0,51	0,49	0,44
20. (3. szint)	7	0,76	0,60	0,31	0,55	0,62	0,58	0,62
22. (3. szint)	8	0,85	0,58	0,34	0,61	0,57	0,55	0,62

¹⁶ Az 1. feladatot a 4.2.4. fejezetben elemezzük.

Az feladatok mindegyike rövid, 7–8 itemet tartalmazott. A megbízhatósági mutatók a magasabb itemszámú feladatoknál láthatóan magasabbak, de az alacsony itemszámok ellenére a feladatok megfelelő differenciáló erővel rendelkeznek. A reliabilitás mutatók hasonló értékeket mutattak ezeknél a feladatoknál egy korábbi vizsgálatban is (Nikolov és Szabó, 2011b). A négy feladat átlagát tekintve megállapíthatjuk, hogy az egyes fogalmak / tárgyak meghatározás és jellemzés alapján történő kiválasztása (14. és 22. feladat) nagyobb nehézséget okozott a tanulóknak, mint a párbeszéd (5. és 20. feladat) megértése. A szórások meglehetősen magasak, tehát a mintaelemek között az egyes feladatokon elért teljesítményt tekintve jelentős különbségek vannak. A diagnosztikus feladatok eredményei között csak egy esetben találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok között (14. feladat: $t=-2,889$, $p=0,004$). A fiúk és a lányok eredményeinek összehasonlításakor a statisztikai próba nem mutatott szignifikáns különbséget.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a diagnosztikus feladatok típusai közül jelen esetben a definíciók megértése a tanulóknak nagyobb nehézséget okozott, mint a párbeszéd. A hatodikos tanulók csupán egy feladatnál érték el szignifikánsan magasabb átlagot, a lányok és a fiúk teljesítménye között azonban nem találtunk számottevő különbséget.

4.2.2 Bemeneti mérés

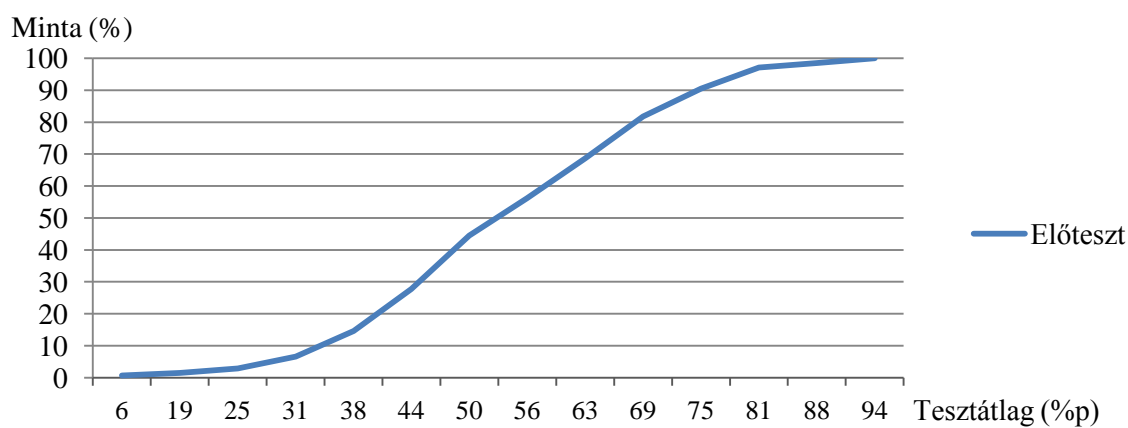
Első lépésként a hallottszöveg-értés fejlődésének nyomon követéséhez egy kiindulási pontot kerestünk, felmértük a minta hallottszöveg-értés készségének fejlettségi szintjét.

A felhasznált beszédértés teszt a 2003-as országos mérésnél (Nikolov, 2003c) megfelelő reliabilitás értéket mutatott (*Cronbach- α* : 0,72), tehát alkalmasnak találtuk a bemeneti mérésre. A teszt megbízhatósága a jelenlegi mintán azonban jóval alacsonyabb: *Cronbach- α* : 0,51. Az alacsony reliabilitás egyik oka a lényegesen alacsonyabb mintaelemszám is lehet (Dörnyei, 2007), de az okok kiderítésére itemanalízist (16. melléklet) végeztünk.

Az itemek egyenkénti vizsgálata közelebb visz bennünket a teszt belső konzisztenciájának alakulásához, ugyanis az itemek egymás közötti és a teszt egészével mért korrelációja egyenes arányban van a teszt megbízhatóságával. Az analízis eredményeként azt láthatjuk, hogy a tizenhat item közül öt item nem korrelál a ($r<0,1$) a teljes teszt eredményével, és további három item is igen alacsony szinten ($r<0,2$). Ez azt jelzi, hogy az itemek nem vagy alig konzisztensek a teszteredménnyel. Az itemek mindegyike az első feladatból kerül ki, s az átlagokat tekintve a legalacsonyabb átlagú itemek (20-49%). Ha ezeket az itemeket eltávolítjuk, a teszt reliabilitása nő ugyan (*Cronbach- α* : 0,61), de még

mindig alatta marad az elvárhatónak, ami azt jelenti, hogy az alacsony reliabilitáshoz egyéb okok is hozzájárulhatnak.

A leíró statisztikai adatok alapján a minta átlaga 56,8%p, szórása 15,6, ami nem túl magas, s arra utal, hogy nem a szélsőséges teljesítmények jellemzik a mintát (17. melléklet). A pontszámok közötti terjedelem eléggé nagy, az elérhető 16 pontból a leggyengébb tanuló 1 pontot (6%), a legügyesebb 15 (94%) pontot szerzett. A legtöbb azonos pontszámot elérő diák teljesítménye (módusz) éppen 50%p, ami az általános iskolai témazárók pontrendszerében¹⁷ a megfelelt kategóriába tartozik. A 2. ábrán az előteszten elért eredmények kumulatív eloszlását láthatjuk.



2. ábra. A minta teljesítményeloszlása a bemeneti mérésen

A 2. ábrán azt láthatjuk, hogy a minta teljesítményeloszlása megközelítőleg normáeloszlást mutat. A bemeneti mérés részét képező két feladat eredményei azonban igen különbözőek, ami a feladat nehézségéről informál (17. táblázat). Az első feladat mintaátlaga 47,3%, a minta 70,4%-nak a teljesítménye nem haladja meg az 50%-ot, ami arra utal, hogy az első feladat nehéz volt a tanulók többségének. A második feladat mintaátlaga 72,9%, a teljesítmény módusza 100%-nál van, amit a minta 28%-a ért el. A tanulók negyede ötven százalék alatt, közel fele 80% felett teljesített, s ez azt jelenti, hogy a második feladat a tanulók számára sokkal könnyebbnek bizonyult.

A 17. táblázatban a bemeneti mérés és a 2003-as országos reprezentatív mérés leíró statisztikai adatait vetjük össze a teljes és a részminták adataival.

¹⁷ A témazárók ponthatárait az iskolák a Pedagógiai Programjukban határozzák meg.

17. táblázat. A bemeneti mérés és a 2003-as országos mérés leíró statisztikai adatai (% p)

	5. osztály	6. osztály	Fiúk	Lányok	Teljes minta	2003-as mérés
1. feladat átlaga	44,1	48,8	46,2	48,5	47,3	–
2. feladat átlaga	69,6	74,6	70,7	75,5	72,9	–
Össz. átlag	52,9	58,5	55,5	58,2	56,8	59,5
Szórás	16,1	15,7	15,2	16,8	16,0	20,0

Ha a két mérési eredményt összehasonlítjuk, az látható (17. táblázat), hogy a teljes mintánk valamivel gyengébb eredményt ért el a teszten, de ha csak a hatodikosokkal, akik a 2003-as mérésben részt vettek, hasonlítjuk össze, akkor a különbség mindössze egy százalékpontnyi. A két minta szórása között azonban jelentős különbség van, a jelenlegi minta homogénebb, mint az országos mérésben résztvevőké. Ha a két feladat átlageredményét hasonlítjuk össze, szignifikáns különbséget ($t=-12,434$, $p<0,001$) találunk közöttük. Az első feladat rövid párbeszédeit, amelyek változatos helyszíneken, szituációkban (pl. piac, vasútállomás, születésnap parti, étterem) játszódik, kevesebben értették meg helyesen, mint a második feladatban hallható személyek jellemzését. Ez várható volt, egyrészt azért, mert az ötödik-hatodik osztályos tananyagban a személyek bemutatása, jellemzése gyakrabban előfordul, mint pl. a múzeumi belépő megvásárlása, másrészt azért, mert a gyerekek egy részénél a személyes tapasztalataik sem biztos, hogy elégségesek ezeknek a helyzeteknek az azonosításához.

A részmintákat tekintve a hatodikosok átlaga magasabb az ötödikesek átlagánál ($t=-1,927$, $p=0,05$), ami ugyan megegyezik a várakozásunkkal, de ha egyes csoportokét vagy az egyéni teljesítményeket megnézzük, nem ilyen egyértelmű a kép. Az nyilvánvaló, hogy három év alatt több nyelvi input éri a gyermekeket, mint két év alatt, valamint heti négy órában is több lehetőség van a nyelvi fejlődésre, mint háromban. A kutatások azonban több helyen is felhívják a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvi készségek fejlettsége nem minden esetben áll egyenes arányban a nyelvtanulással eltöltött idővel. A jelenlegi mintánkon nem találtunk szignifikáns korrelációt ($r=0,164$, $p=0,06$) a bemeneti mérés eredménye és a nyelvtanulással töltött idő között. Józsa és Nikolov (2005) hasonló következtetésre jutottak, amikor megállapították, hogy a nyelvtanulás éveinek száma, a heti óraszám és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolat szisztematikus, de gyenge összefüggés jellemzi.

A lányok és a fiúk átlaga között a *t-próba* nem mutatott szignifikáns különbséget. Az eredményeink összhangban állnak a 2003-as mérési eredményekkel, ahol a

beszédértés-teljesítmény a lányoknál magasabb, de „olyan kismértékű (1-2%p) a nemek közötti eltérés, hogy ennek szakmai jelentősége elhanyagolható” (Józsa és Nikolov, 2005. 314. o.). Eredményeink azonban nem erősítik meg az angol és német nyelvi teljesítményt mérő 2000-ben végzett nagymintás mérés eredményeit (Csapó, 2001), ahol a lányok teljesítménye felülmúlta a fiúkét minden készség esetén.

A fejezetet összegezve elmondhatjuk, hogy a bemeneti mérésen felhasznált szövegértés teszt reliabilitása mintánkon alatta maradt az elvárható értéknek. A két feladat átlaga között szignifikáns különbséget találtunk, az első feladat mintaátlaga alatta maradt az ötven százaléknak, a második feladatot hetven százalék feletti eredménnyel oldották meg a tanulók. Az évfolyamok közötti különbség a várakozásoknak megfelelően alakult, azaz az ötödikesek átlaga szignifikánsan alacsonyabb a hatodikosokhoz képest, a nemek között mért különbség azonban statisztikailag nem jelentős. A tanulócsoportokon belüli szórás a csoportok többségénél meglehetősen magas. A 2003-as mérési eredményhez képest a minta átlaga csekély mértékben, de alulmaradt.

4.2.3 Kimeneti mérés

A kimeneti mérésre a tanév végén került sor. A feladatok kitöltése egy tanítási órát igényelt, mindegyik feladatot kétszer hallgathatták meg a diákok. Az utóteszthez (10. melléklet) – a bemeneti méréshez hasonlóan – a 2003-as országos mérés hallás utáni szövegértés feladatait használtuk fel. A bemeneti méréshez alkalmazott hatodikos teszt feladatai mellé azonban szükségesnek láttuk további feladatok beemelését.

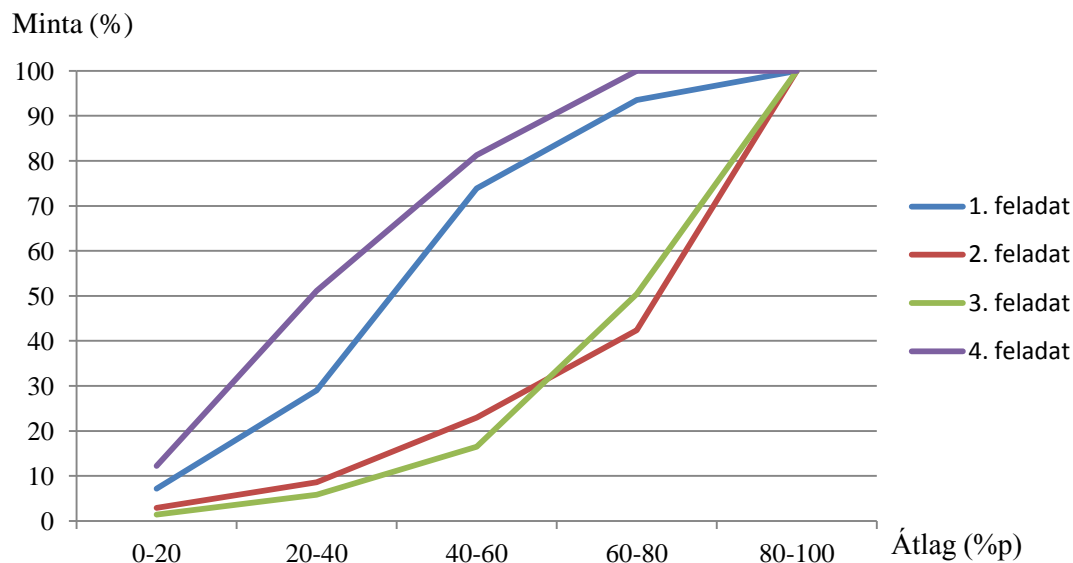
A hatodikos feladatsor másodszori alkalmazása azzal a céllal történt, hogy pontos összehasonlítást tehessünk a bemeneti mérésen elért eredményekkel, azaz meggyőződhessünk arról, hogy a diákok milyen arányban és mely feladatokat oldották meg helyesen, a beszédértésük fejlődött-e a kiinduló állapothoz képest. A fejlettebb beszédértés-készséggel rendelkezők számára azonban az előteszt könnyűnek bizonyult, ugyanis a bemeneti mérésen a minta közel tíz százaléka 80% feletti teljesítményt nyújtott. Ezért a 2003-as mérés másik, eredetileg a tizedikesek számára készült beszédértés teszt két feladatának beemelése a kimeneti mérésbe indokoltnak tűnt. Továbbá arra is számítottunk, hogy az itemszámok növelése hozzájárul a teszt megbízhatóságának az emelkedéséhez.

Az utóteszt megbízhatósága a teljes tesztre vonatkozóan (*Cronbach- α* : 0,79) lényegesen jobbnak bizonyult, mint az előteszt, és az előteszttel megegyező két feladat reliabilitása (*Cronbach- α* : 0,64) is magasabb a kimeneti mérésen. Az utóteszt feladatainál is elvégeztük az itemanalízist, hogy pontosabb képet kapjunk a tesztek megbízhatóságáról (15.

melléklet). A négy feladat itemei különböző erősségű item–teszt korrelációval rendelkeznek. A legmagasabb item-teszt korrelációval s egyben legmagasabb *Cronbach- α* értékkel (0,79) a 3. feladat tíz iteme rendelkezik, s ugyanennek a feladatnak a legmagasabbak az itemátlagai (0,58-0,96) is. A korreláció hiányát, illetve egy esetben negatív korrelációt az 1. és a 4. feladat 2-2 iteménél mértük, ahol az átlagok is rendkívül alacsonyak. Ha az előteszt és az utóteszt azonos itemeit egymás mellé helyezzük, azt tapasztalhatjuk, hogy az item-teszt korreláció az utóteszten magasabb, hasonlóképpen az átlagok, s az előteszten a korreláció hiányát mutató itemek közül mindössze kettő maradt változatlan, a többi erősebb korrelációt mutat a kimeneti mérésen. Feltételezhetjük, hogy a nehezen érthető itemeket a tanulók egy része tippeléssel „oldotta meg” – és ennek az aránya az előteszten magasabb volt, mint az utóteszt esetében –, s ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy egyes itemeknek és feladatoknak alacsonyabb a belső konzisztenciája, illetve változást mutat a két teszten. Megjegyezzük, hogy a tippelés stratégiája a beszédértés feladatoknál sok esetben az azonnali döntéskényszer következménye is lehet, amikor a beszédhallgató nem biztos a válaszában, de döntenie kell, hiszen nem „lapozhat” vissza, nem mérlegelhet, mint pl. az olvasott szöveg értelmezésekor. A problémás itemek elmozdítása itt is javítana a feladatok reliabilitásán, de az is nyilvánvaló, hogy az alacsonyabb reliabilitásnak egyéb okai is lehetnek. Feltételezhető, hogy pl. az alacsony item- és mintaelemszám, valamint a választható opciók alacsonyabb száma (ezeknél a feladatoknál a szokásos négy distraktor helyett csak kettő található) is hozzájárulhatott a gyengébb reliabilitáshoz.

A kimeneti mérés mintaátlag 63,8%p, a szórása sem túl magas 14,8, ami arra utal, hogy a mintánk utóteszten mért eredménye alapján, meglehetősen homogén, bár a két szélső érték között jelentős különbség (69%p) van (*17. melléklet*). A minta átlaga egybeesik a teljesítményeloszlás móduszával (64%), ami azt jelzi, hogy a teljesítmények az átlag körül sokasodnak.

Ha a teljesítmények eloszlását feladatonként vizsgáljuk meg, itt is szembetűnik a négy feladatsor eltérő nehézségi szintje, amelyet a *3. ábrán* a tanulói átlagok alakulása jelez.



3. ábra. A tanulók teljesítményének kumulatív eloszlása az utóteszt feladatai alapján

Az 3. ábra alapján következtethetünk a négy feladat nehézségi szintjére. A négy feladat a feladattípusok szerint különül el, amelyet a teljesítményeloszlás reprezentál a diagramon. Az első és a negyedik feladatban rövid párbeszédet, a második és harmadik feladatban személyek jellemzését kellett a tanulóknak megérteni és kiválasztani a helyes megoldást. Az első feladatnál a tanulók 55,8%-a ötven százalék alatti teljesítményt nyújtott, ami a feladat nehézségére utal. A negyedik feladatnál a görbe még inkább balra tolódik, itt már a tanulók 63,3%-a nem tudott ötven százaléknál jobb eredményt elérni, tehát számukra ez a feladat is nehéz volt. A másik két feladat a minta számára könnyűnek bizonyult, a második feladaton a minta 42,4%-a, a harmadikon 48,9%-a kilencven százalék felett teljesített. A feladatok átlagai között szignifikáns különbségek vannak (1. és 2. feladat: $t=-12,379$, $p<0,001$; 3. és 4. feladat: $t=19,185$, $p<0,001$; 1. és 4. feladat: $t=3,974$, $p<0,001$; 2. és 3. feladat: $t=-2,842$, $p<0,001$).

Továbbhaladva a kimeneti mérés részmintáinak teljesítményét vesszük szemügyre. A 18. táblázatban a részmintánkénti átlagokat hasonlítjuk össze egymással és a 2003-as mérés adataival.

18. táblázat. Az utóteszt átlagai részmintánként és a 2003-as mérés átlagai (%)

	5. osztály	6. osztály	Fiúk	Lányok	A teljes minta	A 2003-as mérés
1. feladat	48,7	55,3	52,4	53,9	53,1	–
2. feladat	76,1	78,3	74,3	81,1	77,6	–
6. o. teszt	59,0	64,0	60,7	64,1	62,3	59,5
3. feladat	79,1	85,9	82,1	85,4	83,7	–
4. feladat	46,7	45,9	45,7	46,7	46,2	–
10. o. teszt	62,9	65,9	63,9	66,0	64,9	78,4
Össz. átlag	61,0	65,1	62,5	65,2	63,8	–
Szórás	12,0	15,8	15,5	13,9	14,8	–

A 18. táblázatban jól követhető, hogy a feladatok nehézsége alapján jelentős különbségre mutatnak rá a részminták szerinti eredmények is. Az 1. és a 4. feladat, amelyek mindegyike rövid párbeszédre épülő beszédsszituáció felismerését célozta meg, lényegesen nagyobb gondot okozott, mint a képeken látható személyek jellemzés alapján való felismerése. Különösen könnyűnek bizonyult a harmadik feladat (eredetileg 10. osztályosoknak készült), ahol az átlageredmények mindegyik részminta esetében nyolcvan százalék körüliek. Ez nem meglepő, mert a cselekvések mind szókincs (activities), mind nyelvtani szerkezetét (present progressive) tekintve ötödik és hatodik osztályban a tananyag leghangsúlyozottabb részét képezik.

A részminták adatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy bár a lányok átlagai láthatóan mindegyik feladatnál felülmúlják a fiúkét, a különbség egyik esetben sem szignifikáns. Az évfolyamok között egyetlen feladatnál (1. feladat) találtunk szignifikáns átlagkülönbséget a hatodikosok javára ($t=-1,975$, $p=0,05$).

A 2003-as mérés eredményeit csak részben tudjuk összehasonlítani alapul venni, mivel az utóteszthez felhasznált 3-4. tesztsort akkor tizedikes tanulók, most ötödik és hatodikos diákok töltötték ki. A hatodikos feladatsor átlagát a jelenlegi minta közel 3%-kal meghaladta, a hatodikos részminta 4%-kal. A tizedikes átlageredmény abból a szempontból informatív, hogy a tesztfeladatokat a tizedikesek reprezentatív mintája eléggé magas átlaggal (78,4%) oldotta meg, s ezt az átlagot a jelenlegi minta 34%-a érte el. Ezen a feladaton a teljes minta is hatvan százalék felett teljesítetett, vagyis a feladatsor számukra sem volt túlzottan nehéz.

A fejezetet összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az utóteszthez felhasznált hallás utáni szövegértés teszt megbízhatósága már elfogadható értéket mutatott a kimeneti mérésen. Ez jórészt annak köszönhető, hogy az utóteszten megnöveltük a feladatok (itemek) számát és „nehézségét” azáltal, hogy a feladatok közé beemeltük a tizedikesek számára készült

tesztfeladatokat is, így megnőtt az itemek differenciáló ereje. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a négy feladat között szignifikáns átlagkülönbségek vannak, s azok feladattípusonként elkülönülnek. A tanulóknak nagyobb nehézséget okozott a párbeszéd, a hétköznapi szituációk megértése és azonosítása, mint a személyek jellemzése, leírása. A részminták átlagai között nem találtunk jelentős különbséget. A 2003-as mérési eredményhez képest a jelenlegi minta a hatodikos teszten négy százalékkal magasabb átlagot ért el, de a tizedikes feladatsor 2003-as átlageredményét is a minta egyharmada elérte.

A következő fejezetben három mérés adataiból vonunk le következtetéseket arra vonatkozóan, hogyan jellemezhető az 5-6. évfolyamos tanulók körében az angol nyelvű beszéd megértésének fejlődése. Először egy diagnosztikus feladat, majd a bemeneti és a kimeneti mérés adatainak összevetésével következtetünk a hallottszöveg-értés fejlődési útjára.

4.2.4 A hallottszöveg-értés fejlődése a féléves periódus alatt

A továbbiakban először összehasonlítjuk annak a diagnosztikus feladatnak (*1. feladat*) az eredményét, amelyet a tanulók három alkalommal oldottak meg, a mérési periódus kezdetén, a közepén és a zárásaként. Majd az előteszt és az utóteszt azon feladatait vetjük össze, amelyek mindkét alkalommal szerepeltek a tesztekben (*1-2. feladat*).

A diagnosztikus feladatok arról adnak visszajelzést, hogy hol tartanak a diákok az angol nyelv elsajátításának folyamatában. Kettős szerepet töltenek be, egyszerre mérnek és fejlesztenek (*Nikolov, 2011a*). Az 1. feladat, amelyet e folyamat nyomon követésére (és fejlesztésre) használtunk fel, tíz különböző nehézségű definíciót tartalmazott (A1-A2). Ez az a feladatsor, amely a diagnosztikus feladatok kipróbálásakor mindhárom (becsült) nehézségi szinten szerepelt azzal a céllal, hogy a különböző nyelvi szinten álló nyelvtanulók egy skálára helyezhetők legyenek (*Nikolov és Szabó, 2011b*). Ezt a feladatot esetünkben abból a célból helyeztük el a mérőeszközeink közé, hogy a beszédértés fejlődését egy feladaton belül is tudjuk nyomon követni, minthogy a tíz ítemes feladat különböző nehézségű (A1, A2) leírásokat tartalmaz. Feltételeztük ugyanis, hogy a féléves periódus végére a tanulók beszédértése látható elmozdulást mutat a nehézségi szintek között.

A 19. táblázatban az 1. feladat átlageredményeit láthatjuk (*11/1. melléklet*). A feladat reliabilitás mutatói megfelelő differenciáló erőt jeleznek, és a három mérés során hasonló erősségűek (*Cronbach- α* : 0,86–0,89). A reliabilitás mutatók itt is hasonló értékeket mutatnak, mint a korábbi kutatásban (*Nikolov és Szabó, 2011b*).

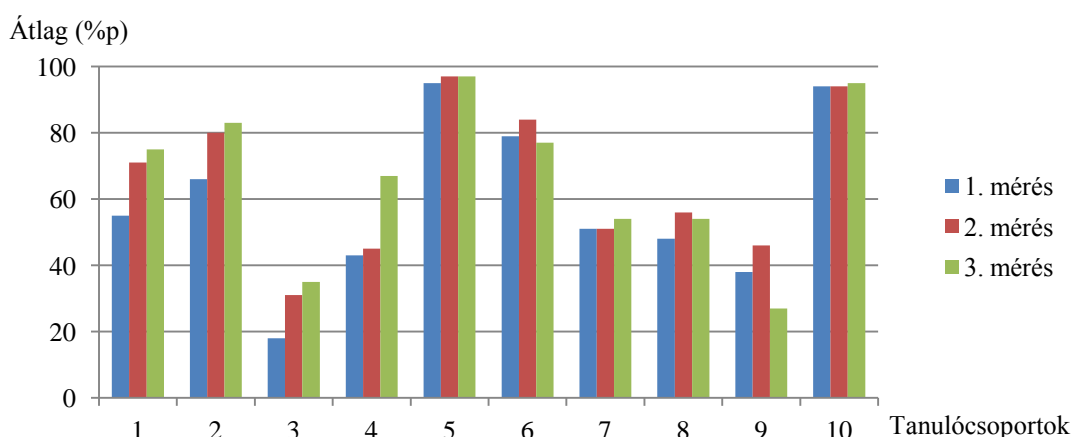
19. táblázat. Az 1. feladat három alkalommal felvett átlagai (%p)

Átlagok	1. mérés	Szórás	2. mérés	Szórás	3. mérés	Szórás
Teljes teszt	58	35	65	32	65	33
5. osztály	47	30	63	30	66	30
6. osztály	62	36	67	32	65	35
Fiúk	56	35	63	34	64	34
Lányok	60	34	68	29	68	32

Az eredmények (19. táblázat) érdekes jelenségre hívják fel a figyelmet. Az első mérés eredménye, mint ahogy várható volt, a legalacsonyabb, s az itemeket a tanulók 50% körüli arányban oldották meg helyesen. A második mérés átlagai már többségében 60% közeliek, de az eredetileg magasabb értékek is emelkedtek. A harmadik mérés átlageredményei azonban láthatóan alig változtak a második méréshez képest.

A három mérés eredményeit először *Friedman-teszt* segítségével hasonlítottuk össze, ami megállapította, hogy vannak rangátlagok, amelyek között szignifikáns különbség van ($\chi^2=27,47$, $p<0,001$). Majd *Wilcoxon-próbát* végeztünk, és megerősítést nyert, hogy az első és a második mérés eredményei között statisztikailag is jelentős a különbség ($z=-4,24$, $p<0,001$), de a második és harmadik mérés között már nem találtunk ($z=-0,760$; $p=0,447$) különbséget.

Összehasonlítottuk a részmintákat is, eszerint a nemek között a különbség nem szignifikáns, az évfolyamok között azonban a hatodikosok szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint az ötödikesek ($t=-2,358$, $p=0,020$). A három mérés csoportonkénti felbontásban azonban árnyaltabbá teszi ezt a képet. A 4. ábrán a mérésben részt vevő tíz csoport átlageredményeit állítottuk egymás mellé a mérések sorrendjében.



4. ábra. A tanulócsoportok átlagai az 1. feladat három mérési pontján

A grafikon jól érzékelteti a tanulócsoportok eredeti fejlettségi szintje közötti jelentős különbségeket, s a mérési periódus végére elért változást, avagy stagnálást (4. ábra). Az 5. és

a 10. csoport számára a feladat nem jelentett kihívást, nem biztosított igazi fejlődési lehetőséget, hiszen már az első mérésen a tanulók hatvan százaléka hibátlanul oldotta meg a feladatsort, a többi egy, esetleg két hibával. Második alkalommal a hibátlan megoldások száma nyolcvan százalék feletti. A feladat tehát ezekben a csoportokban nem differenciált eléggé, ráadásul a tanulók fejlettségi szintjének felső határát sem fedte le. A feladaton belüli egyenletes javulást a három mérésen a három ötödikes csoportnál (1., 2. és 3.) és egy hatodikos (4.) csoportnál láthatunk. A három csoport ugyan különböző fejlettségi szinten áll, de az átlag emelkedése a kezdő szinthez képest jelentős. Feltételezhető, hogy a feladat típusa, nehézségi szintje közelebb állt az érdeklődésükhöz, és a többség még a harmadik alkalommal sem veszítette el az érdeklődését és motivációját arra, hogy figyelje és megértse a szöveget. Nem így a 9. csoport tagjai, akik a harmadik alkalommal már – feltehetően – a kellő odafigyelés hiányával oldották meg a tesztet.

Megállapíthatjuk, hogy az 1. feladat a közepes vagy az annál gyengébb fejlettségi szinten lévő tanulók beszédértés-fejlődését mérte a legnagyobb biztonsággal. A mérési periódus alatt ezeknek a tanulóknak a többsége mérhető (szignifikáns) javulást ért el. A magasabb fejlettségi szinten lévő tanulók esetében már alkalmatlannak bizonyult a fejlődés kimutatására, mivel sokan már az első alkalommal hibátlanul oldották meg, így a további fejlődésről ez a feladat nem adhatott információt. A többszöri mérés ugyanazzal a feladattal azért sem adott több információt a mintaátlag szintjén, mert a második és harmadik mérés között elenyésző különbség mutatkozott. Továbbá a feladat maga sem volt igazán alkalmas a tanulói fejlődés mérésére, hiszen nem fedte le tanulók fejlettségi szintjének felső határát.

A következőkben a bemeneti és a kimeneti mérés adatait vetjük össze, és próbálunk következtetni a hallás utáni szövegértés-készség fejlődési útjára a féléves mérési periódus alatt. Jelen esetben az előteszt és az utóteszt azon feladatait vetjük össze, amelyek mindkét alkalommal szerepeltek a tesztekben (1-2. feladatsor). A 4.2.2 és a 4.2.3. fejezetekben részletesen elemeztük az adatokat, itt csupán a fejlődési tendenciákat tekintjük át.

Azt korábban megállapítottuk, hogy az előteszt reliabilitás mutatója (*Cronbach- α* : 0,51) meglehetősen alacsony, az okát többek között az alacsony item-, mintaelem- és distraktorszámban látjuk, illetve az itemanalízis alapján az sejthető, hogy a tanulók egy része a nehezebben érthető itemeknél a tippelés stratégiáját választotta, ami inkonzisztenciát okozott az itemek között. Az utóteszt azonos feladatainak a reliabilitása már magasabb (*Cronbach- α* : 0,64), de még mindig nem éri el az optimális értéket. Itt már csak két item maradt, ahol az inkonzisztencia kritikus méretű.

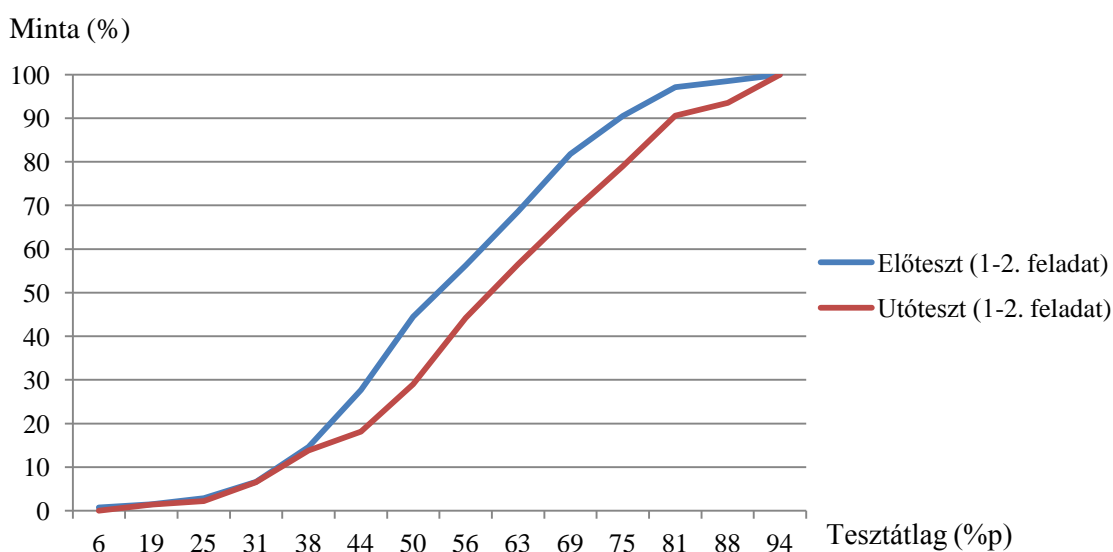
Korábbi elemzésünkben rámutattunk arra, hogy a két feladat nehézsége között számottevő különbséget jeleznek az átlagok, ami mindkét mérésen megmutatkozik. A két mérési pontban felvett adatok statisztikai összehasonlítására *páros t-próbát* alkalmaztunk. A 20. táblázatban a két mérés azonos feladatainak páros t-próbával nyert adatai láthatók.

20. táblázat. Az előteszt és az utóteszt azonos feladatainak összehasonlítása

	<i>t-érték</i>	<i>Szignifikancia</i>
1. feladat	-3,642	p<0,001
2. feladat	-2,631	p=0,010
Összesített eredmény	-4,268	p<0,001

A két tesztfelvételi pontban kapott adatokból jól látható (20. táblázat), hogy az első mérés és a második mérés 1-2. feladatainak átlagai szignifikáns különbséget mutatnak, tehát a második mérésen a tanulók statisztikailag jelentős mértékben felülmúlták a kiinduláskor mért teljesítményt.

A fenti eredményeket megerősíti az 5. ábrán látható grafikon, amely az első és a második mérés két azonos feladatának kumulatív eloszlásgörbáját mutatja.



5. ábra. Az előteszt és az utóteszt azonos feladatainak kumulatív teljesítményeloszlása a teljes mintán

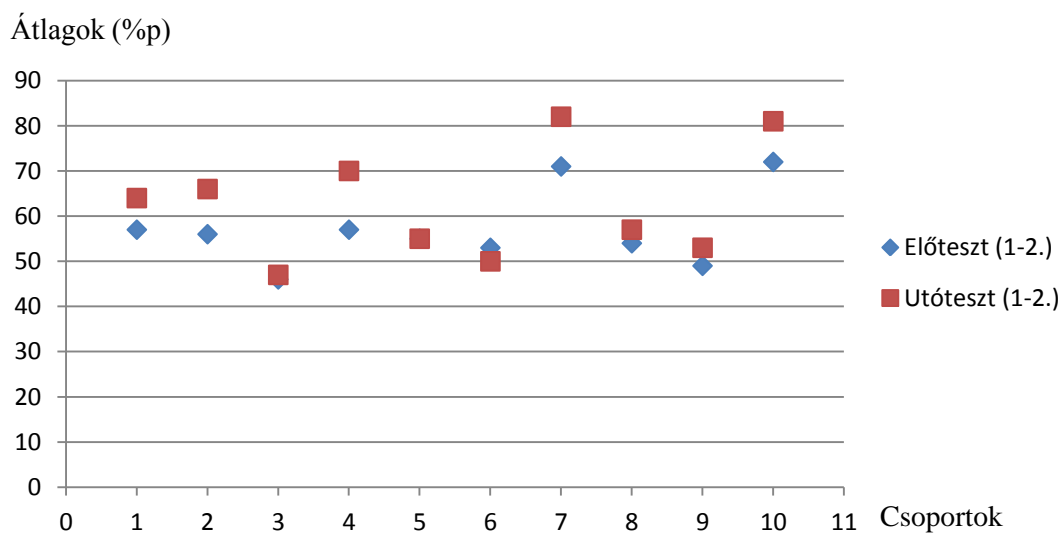
Az 5. ábrán az látható, hogy a két mérés görbéi többnyire párhuzamosan futnak, a fejlődés vonalát a görbék eltolódása jelzi. Az előteszten a tanulók 44,5%-ának a teljesítménye nem haladta meg az ötven százalékot, az utóteszten ez az arány már csak 29%. Az előteszten a tanulók alig 10%-a teljesített 75% felett, az utóteszten ez az arány már 21%. Az is

nyilvánvaló, hogy mindkét mérésen a legalsó teljesítményszinten (0–40%) a két görbe teljesen együtt halad, tehát a tanulók 14%-a nem tudott számottevően javítani az eredményén.

A további elemzésekben a két mérési pont teljesítményeit részmintánként állítottuk egymás mellé, s így is hasonló eredményre jutottunk, mint a teljes minta elemzésekor. A *páros t-próba* az ötödikesek részmintáján nem mutatott ki szignifikáns átlagkülönbségeket ($t=-1,956$, $p=0,057$).

A részminták további bontásával eljuthatunk a legkisebb egységig, a mérésben részt vett tíz tanulócsoport teljesítményéig. A tanulócsoportok teljesítményének összehasonlítását varianciaanalízis segítségével végeztük el. Az F értékek mind az előteszten [$F(9,127)=4,904$; $p<0,001$], mind az utóteszten [$F(9,128)=10,273$; $p<0,001$] jelentős átlagkülönbséget jeleztek a mérésben részt vett csoportok teljesítménye között.

A *Tukey-b próba* a csoportokat a bemeneti mérésen két hasonlósági csoportba sorolta, míg a kimeneti mérés azonos feladatainak az átlagok szignifikancia szintje alapján a csoportok már négy hasonlósági csoportba kerültek, és a sorrend is több helyen átrendeződött, ami azt jelzi, hogy a csoportok különböző mértékben fejlődtek a mérési periódus alatt. A 6. ábrán látható elő- és utóteszt azonos feladatainak az átlagai a csoportok szintjén figyelemre méltó információt közölnek.



6. ábra. A tanulócsoportok teljesítménye a bemeneti és kimeneti mérésen

A 6. ábrán látható diagram alapján nyilvánvaló, hogy a csoportok fejlődése a két mérési pont között igen eltérő¹⁸. Az átlagok alapján az látható, hogy a csoportok egy részénél ez a két feladat alig mért változást, míg más csoportoknál látványos javulás látható.

Összegzésként elmondható, hogy a hallott szöveg értése a féléves periódus végére a tesztek alapján fejlődést mutat. A bemeneti és a kimeneti mérés közötti átlagkülönbség mind a teljes mind a részmintákon – egy kivétellel – szignifikáns. A csoportok közötti fejlődési különbségek azonban figyelemre méltóak.

A továbbiakban a tanulók beszédértés-teljesítményét vetjük össze néhány háttérváltozóval.

4.2.5 A tanulói teljesítmény összefüggései a háttérváltozókkal

A következő lépésben megvizsgáljuk, hogy a tanulók beszédértés-teljesítménye milyen változókkal állhat legszorosabb kapcsolatban, illetve melyek azok a tényezők, amelyek leginkább hatással lehetnek rá. Megvizsgáljuk a tanulók angolórai előmenetelét, amit itt az angoljegy reprezentál, és a teszteredmények összefüggését, valamint azt, hogy az iskolák által biztosított nyelvi órák száma együtt jár-e a tanulói teljesítmény növekedésével, illetve a szülők iskolai végzettsége összefüggésben van-e a beszédértés teszten nyújtott teljesítményekkel. A továbbiakban a tanulói teljesítményt a kibővített utóteszten (1-4. feladat) mért eredmények képviselik, aminek az az oka, hogy a kibővített utóteszt megbízhatóságát tekintve a legalkalmasabb a további vizsgálatokra.

A 21. táblázatban a tanulók év végi angoljegyét, az iskolai angolórák számát és a szülők iskolai végzettségének összefüggéseit láthatjuk a tanulók beszédértés teszten nyújtott teljesítményével.

21. táblázat. A háttérváltozók összefüggései a tanulók beszédértés-teljesítményével

	Teljesítmény
Angoljegy	0,376**
Az angolórák száma	0,126
A szülők iskolai végzettsége	0,277**

**p<0,001

A kutatásokban az iskolai teljesítményt leggyakrabban a tanulók osztályzata képviseli az adott tantárgyból, és ezek többnyire nem túl szoros összefüggést mutatnak a külső méréseken kapott tanulói teljesítményekkel (Csapó, 2002a, 2002b; Józsa és Nikolov, 2005). A jelenlegi

¹⁸ A csoportok alacsony és változó létszáma miatt a statisztikai próbák elvégzése nem ad releváns információt.

minta esetében a beszédértés teszt eredménye és az angoljegyek szignifikáns összefüggést mutatnak.

Ami az angolórák számát és a teljesítmények összefüggését illeti, a korreláció egyik esetben sem szignifikáns. *Józsa és Nikolov* (2005) szintén alacsony ($r=0,23$, $p<0,01$) együttjárást találtak a hallottszöveg-értés teszt eredményei és a nyelvtanulással eltöltött idő között hatodik évfolyamon, holott a szerzők szerint a hallás utáni szövegértés esetén erősebb összefüggés lett volna várható, ugyanis ennek a fejlesztése a kezdeti évek elsődleges feladata (320. o.).

A kutatások sora igazolja (*Csapó*, 1995, 2001, 2002; *Nikolov és Józsa*, 2003, 2005) hogy a tanulói teljesítményre nem csak az iskolai, osztálytermi történések vannak hatással, hanem összefügg a tanulók szocioökonómiai státuszával is. A magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők között több van, aki magánórákra, külföldi utazásokra viszi gyermekét, de a nyelvtanuláshoz fűződő szülői minta és elvárás is kedvezőbb. Ezek közvetett módon megjelennek a tanulói teljesítményekben, ezért fontos a tanulói teljesítmények értékelésénél ezekre az összefüggésekre is rávilágítani. A családi háttér hatását az apa és az anya iskolai végzettségének összevonásával létrehozott változóval fejeztük ki, ami esetünkben szignifikáns korrelációt mutat. A korrelációs együttható közel azonos *Csapó* (2001) nagy mintás mérésen kapott hatodikos beszédértés teszt eredményével ($r=0,265$).

4.2.6 Összegzés

Az előző fejezetekben a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértését vizsgáltuk egy iskolai félév alatt. Az angol nyelvű beszédértés fejlődéskövetéséhez diagnosztikus beszédértés feladatokat, valamint bemeneti és kimeneti szintfelmérő teszteket használtunk fel. A diagnosztikus mérőeszközök jószágmutatói megfelelnek a tesztek esetében elvárható értékeknek, a szintfelmérő teszteknel az előteszt reliabilitása alatta maradt az elvárhatónak, de a teszt bővítése már megfelelő differenciáló erőt biztosított az utóteszten. A féléves periódus végére a tanulók beszédértése szignifikáns fejlődést mutat. A részminták (nemek, évfolyamok) fejlődési üteme közel azonos, ami megegyezik a korábbi kutatásokból megismert mérési eredményekkel. A tanulói teljesítmények és a háttérváltozók közötti viszony is a korábbi kutatások eredményeivel megegyezően alakult. Ez azt jelenti, hogy az angol nyelv tanulásával töltött tanítási órák száma nem meghatározó jelentőségű a teljesítmények alakulásában, s ebben itt sem, amikor a teljesítményt csak a beszédértésre korlátoztuk, történt előrelépés. A szülők iskolai végzettsége a jelenlegi minta esetében is meghatározó, ugyanis szignifikáns összefüggést mutat a beszédértés-teljesítménnyel.

Összességében a méréssel sok értékes információhoz és tapasztalathoz jutottunk a korai nyelvtanulók beszédértés-fejlődését illetően.

A következő fejezet a tanulók nyelvérzéket mérő vizsgálatunkat mutatja be.

4.3 A tanulók nyelvelsajátítási képességének mérése

Ebben a fejezetben a mérésben részt vett tanulók nyelvérzékmérő teszten elért eredményeit ismertetjük.

A kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. A kutatásban alkalmazott mérőeszköz milyen megbízhatósággal méri az adott konstruktumot?
2. Hogyan jellemezhető a nyelvérzék-változó belső struktúrája?
3. Hogyan jellemezhető a mintánkban szereplő 5-6. évfolyamos nyelvtanulók teljesítménye a nyelvérzékmérő teszten?
4. Van-e különbség a részminták eredményei között?
5. Milyen összefüggés van a nyelvérzékmérő teszt eredménye és a háttérváltozók között?
6. A nyelvérzékmérő teszt komponensei milyen mértékben képesek előrejelezni a tanulók hallás utáni szövegértés-teljesítményét?

A nyelvelsajátítási képességek mérését egy-egy tanóra keretében végeztük a mintában szereplő tíz tanulócsoportban. A papír-ceruza alapú mérőeszközt (8. melléklet) a tanulók számára elkészített munkafüzetben helyeztük el, s a teszt felvételét a mérési periódus közepén, 2012 áprilisának első hetében a szerző maga végezte, biztosítva ezzel az azonos tesztfelvételi körülményeket a csoportokban. A teszt első feladatát, ami a hallás utáni szövegismerés képességét mérte, egyszer hallgatták meg a tanulók¹⁹.

Először ismertetjük a tesztek eredményeit, majd bemutatjuk a nyelvérzékmérő teszt és a háttérváltozók összefüggéseit.

4.3.1 A nyelvérzékmérő teszt eredményei

A teszt reliabilitásmutatója a *Cronbach- α* : 0,81, amely megfelelő értéknek bizonyul ahhoz, hogy a teszt elemzésével megbízható adatokhoz jussunk, és alig marad el attól, amit a szerzők a teszt validálásakor (lényegesen nagyobb mintán) mértek (0,82). A résztesztek

¹⁹ A nyelvérzékmérő teszt készítői (Kiss és Nikolov, 2005) a teszt bemérésekor a hanganyagot kétszer hallgattatták meg a tanulókkal. Mi a mérőeszköz kis mintán történő kipróbálása után döntöttünk arról, hogy csak egyszer hallgatják meg a tanulók. Erre azért volt szükség, hogy mind a négy feladatra legyen elegendő idő a negyvenöt perces óra alatt.

reliabilitásmutatóit a 22. táblázatban tüntettük fel. Az adatok elemzését a statisztikai elemzésekben megszokott sorrend szerint végezzük, először megnézzük a leíró statisztikai adatokat, majd összehasonlítjuk ezeket az adatokat a korábbi kutatási eredményekkel, végül rávilágítunk egyéb változók és háttérváltozók közötti összefüggésekre. A 22. táblázatban a nyelvelsajátítási képességet mérő teszt leíró statisztikai adatait láthatjuk alkotóelemenkénti bontásban és az összesített változót, amelyet a továbbiakban mint „nyelvérzék” változót használunk (18. melléklet).

22. táblázat. A nyelvelsajátítási képességet mérő teszt adatai

<i>Részteszt</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>Cronbach-α</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Rejtőző hangok	15	0,59	55,9	17,9
Szavak szerepe	10	0,72	49,6	26,0
Nyelvi elemzés	11	0,65	64,4	21,9
Szótanulás	9	0,77	71,9	25,5
<i>Nyelvérzék</i>		0,81	60,0	15,3

A teszteredmények tekintetében a feladatok (változók) közötti átlag- és szóráskülönbségek jelzik a feladatok nehézségi fokát, vagyis a négyféle területen igen eltérőek az eredmények (22. táblázat).

A legmagasabb átlagot a tanulók a *szótanulás* részteszten érték el, ami a rövid távú memóriát vette igénybe, és a 10–12 évesek, a kutatások bizonyossága szerint igen kedvező helyzetben vannak, ha erre a képességükre kell hagyatkozniuk (Ellis, 1994; Harley és Hart, 1997; Nikolov, 2009d). A tanulók 26%-a oldotta meg ezt a feladatot hibátlanul, ami arra utal, hogy az adott idő alatt a jó képességű tanulók tizenkét lexikai egységnél feltehetően többet is meg tudnak tanulni, tehát a tesztnek ez a feladata fejlesztésre szorul. De ha a szórást, illetve a minimum és maximum eredményt (18. melléklet) megnézzük, láthatjuk, hogy a minta igen heterogén. A 0%-os teszteredmény feltehetően a feladat iránti motiváció és elköteleződés hiányát, esetleg a szótanulási stratégia elégtelenségét, vagy éppen az elfáradást (ez volt a teszt utolsó feladata) sokkal inkább jelezheti, mint a memória ilyen alacsony szintjét, de mindenképpen informatív adat.

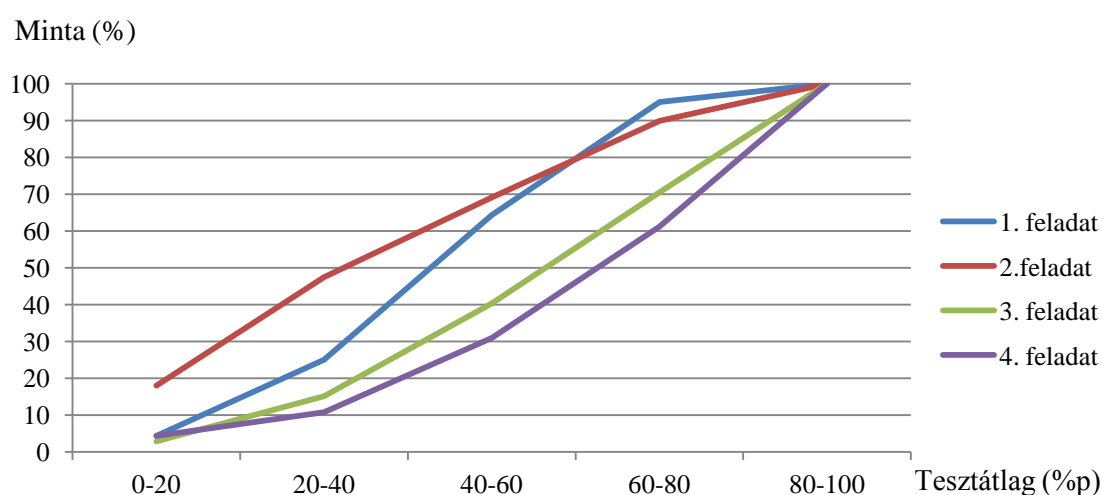
A legnagyobb nehézséget a tanulóknak a feladatok közül a *szavak szerepe* feladatsor jelentette, vagyis annak megállapítása, hogy egy-egy szó milyen szemantikai és szintaktikai struktúrát képvisel az adott mondatban. Itt kell megjegyezni, hogy ennek a feladatnak a helyes megoldásához elengedhetetlen a kérdések megfogalmazása (mint stratégia), s erre ösztönösen a mintának csak egy része jött rá, volt képes. A kérdésszerkesztéssel a tanulók a nyelvi

(anyanyelvi) fejlődésük folyamán explicit módon először a mondattani tanulmányaik során találkoznak, ami a korábbi tantervekben már 4. osztályban, jelenleg 7. osztályban kerül elő. *Sáfár és Kormos (2008)* rámutat, hogy ez a feladat ettől kezdve már nem a nyelvi képességet, hanem a nyelvi műveltséget méri. Esetünkben azonban a tanulók még előtte vannak a szintaktikai tanulmányoknak, tehát joggal feltételezhetjük, hogy a feladat (a legnagyobb differenciáló erővel) a nyelvi képességet mérte. Ezt mutatja a minta szórása, és a két szélső érték is a pontszámokban. Az eredmény összhangban van az idősebb, középiskolás (*Kormos és Sáfár, 2006*) és egyetemista (*Ottó és Nikolov, 2003*) mintán végzett nyelvértékmérő teszt eredményeivel, ahol már a nyelvi/nyelvészeti tapasztalattal rendelkező diákoknak is ez a feladat okozta a legnagyobb nehézséget.

A *nyelvi elemzés* feladat a grammatikai szabályosságok felismerésére helyezi a hangsúlyt, ami a nyelvtanulás elengedhetetlen része, ugyanis – többek között – ennek segítségével válik képessé a nyelvtanuló a szöveggörnyezetet hatékonyan felhasználni a jelentéskonstrukcióban. A tanulók számára ez sem tűnt túl nehéz feladatnak, hatvan százalék felett teljesített a minta, s a szórás is valamelyest alacsonyabb, mint az előző két részteszten, de a szélső értékek között itt is meglehetősen nagy a terjedelem.

Végül a beszédértés fejlődéséhez nélkülözhetetlen képesség, a hang-szimbólum asszociáció szintjét a *rejtőző hangok* feladat mérte. Ebben a feladatban a leghomogénebb a minta, és a pontszámok terjedelme sem olyan szélsőséges, mint az előző részeké.

A 7. ábrán bemutatjuk a minta teljesítményének kumulatív eloszlását a négy részfeladaton.



7. ábra. A nyelvelsajátítási képességet mérő feladatsorok kumulatív teljesítményeloszlása

A 7. ábrán látható eloszlásgörbék jó érzékeltetik a tanulók képességszintjét az adott részterületeken. A *szótanulás* (4. feladat) és a *nyelvi elemzés* (3. feladat) görbéje, amelyekben a legmagasabb átlagot érték el a tanulók, jórészt párhuzamosan halad. A szótanulás feladatot a tanulók 39%-a, a nyelvi elemzés feladatot 29%-a oldotta meg kilencven százalék feletti eredménnyel. A legnehezebbnek bizonyuló, a *szavak szerepe* (2. feladat) feladat görbéje meglehetősen lapos, ami a tanulók teljesítményének széles eloszlását jelzi, és amit a szórás értéke is bizonyít. Ezen a feladaton a tanulók 33%-a 30%, 56%-a 50% alatti teljesítményt ért el, s mindössze a minta 10%-a teljesített 80% felett. A *rejtőző hangok* (1. feladat) görbéje kissé jobbra tolódik, a módusza 60%-nál van, azt jelezve, hogy ez a képesség a tanulók többségénél a középértéket meghaladó.

A következő lépésben az adatainkat összevetettük két korábbi kutatási eredménnyel (Kiss és Nikolov, 2005; Sominé, 2012). Mindkét kutatásban hatodikos tanulók voltak a minta alanyai, Kiss és Nikolov (2005) kutatásában angolul, Sominé (2012) a németül tanuló diákok között mérte fel a nyelvelsajátítási képesség szintjét. Mintaválasztásunk abban különbözött a többitől, hogy a hatodikosok mellé ötödikeseket is bevontunk a mérésbe, s így szélesebb életkori sáv, a korai nyelvtanulók felső szakaszának hallás utáni szövegértés fejlődéséről szereztünk információt. A 23. táblázatban a nyelvelsajátítási képességet mérő feladatsorok statisztikai adatait hasonlítjuk össze a korábbi, hazai mintán mért kutatási eredményekkel.

23. táblázat. A nyelvelsajátítási képességet mérő feladatsorok leíró statisztikai adatainak összehasonlítása korábbi kutatási eredményekkel

	Jelenlegi minta		Kiss és Nikolov, 2005		Sominé, 2012	
Mintaelem-szám	150		398		66	
Cronbach- α	0,81		0,82		0,82	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Rejtőző hangok	55,9	17,9	58,5	18,9	42,8	22,8
Szavak szerepe	49,6	26,0	49,9	27,9	46,1	23,7
Nyelvi elemzés	64,4	21,9	61,7	24,3	60,5	25,7
Szótanulás	71,9	25,5	70,5	25,3	73,2	19,4
Nyelvérzék	60,0	15,3	59,8	15,7	53,9	15,7

A 23. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a teszt megbízhatósági mutatója mindhárom mérésen megfelelő, és szinte azonos értéket mutat, tehát bizonyítottan látszik, hogy a teszt jól méri a tanulók idegennyelv-elsajátítási képességét. Bár a nyelvek és mintaelem-számok a

három mérésen eltérőek, a részfeladatokon elért átlag és szórás értékek (egy kivételével) tendenciózusak.

A *rejtőző hangok* feladatsor a fonetikai kódolási képességet, vagyis a különböző hangok megkülönböztetésének, és a hangok s az őket szimbolizáló írott jelek közötti asszociáció megteremtésének a képességét mérte. Ezen a feladaton a németül tanulók lényegesen alulteljesítették az angolul tanulókat, s a szórás is ezen a mintán a legmagasabb. A két „angolos” minta közötti átlagkülönbséghez hozzájárulhatott az is, hogy a jelenlegi minta csak egyszer hallgatta meg a hanganyagot, míg a teszt szerzői két meghallgatást biztosítottak a tanulóknak. A két angolos minta szórása azonban ezen a feladaton alig különbözik.

A *szavak szerepe*, vagyis a grammatikai érzékenység, ami a szavak grammatikai funkcióinak és a mondatok szerkezetek felismerésére irányul, mindhárom mintán alacsony átlagot kapott, és az angolul tanulók között a szórás is itt a legnagyobb.

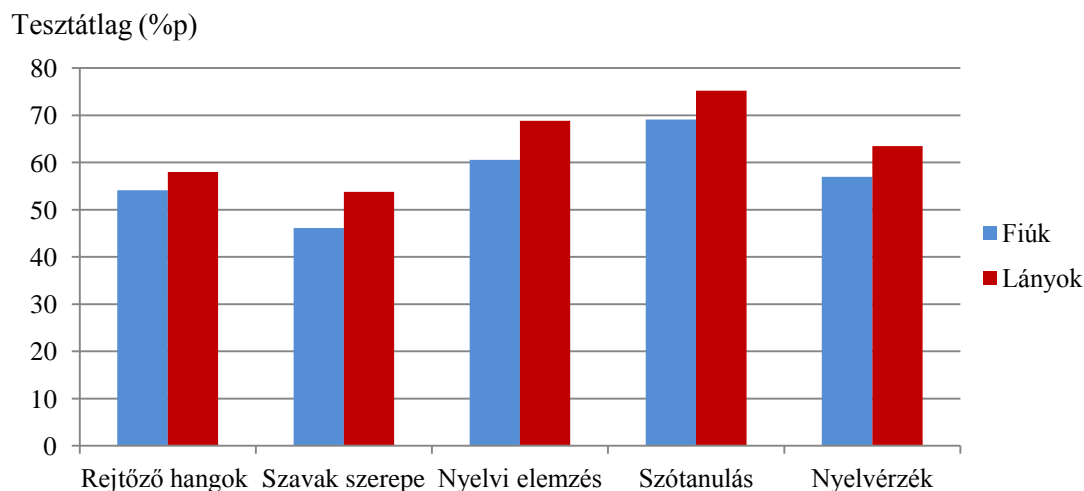
A *nyelvi elemzés* az induktív tanulási képességet méri. Ez az idegen nyelv tanulásának egyik felettébb fontos eleme, amikor a nyelvtanuló a nyelvtani szabályokból, példákból, azaz a szöveggörnyezetből képes következtetni a jelentésre, a nyelvi funkcióra. Ez a képesség mindhárom mintán hatvan százalék feletti átlagot mutat, következésképpen ez a képesség meglehetősen fejlett a tanulóknál.

A legmagabiztosabbak lehetnek a tanulók a *szótanulás* terén, amely a nyelvi memóriát, vagyis a szavak és jelentésük közötti asszociáció gyors megteremtését és ennek előhívását méri. Ez a képesség mindegyik mintán eléggé magas, hetven százalék feletti átlagértéket mutat, és megerősíti azt, amire a korai idegennyelv-tanulással kapcsolatos kutatások rávilágítanak, vagyis a gyermekek az idegen nyelvet a természetes nyelvelsajátításhoz hasonlóan tanulják, és ez sokkal nagyobb mértékben épül a memóriára, mint a felnőttek esetében (Ellis, 1994; Harley and Hart, 1997; Nikolov, 2009d). A tudatos memorizálás képessége azonban csak később alakul ki. Kiss (2009) kutatásában a 8 évesek mintáján a *szótanulás* feladaton lényegesen gyengébb átlagok születtek, mint a 12 évesek mintáján (Kiss, 2004; Kiss és Nikolov, 2005), amit azzal indokolt a szerző, hogy a 8–9 éveseknél, akik még nem tanulnak idegen nyelvet, illetve akik nem rendelkeznek szótanulási tapasztalattal, nem fejlődtek ki azok a stratégiák, amelyek ezt megkönnyítik. A 12 évesek többsége már elegendő gyakorlatot szerzett, hogy könnyedén vegye ezt az akadályt.

A különböző mérési eredményeket összehasonlítva elmondhatjuk, hogy a rejtőző hangok kivételével a részfeladatokon az átlagok és a szórások nagyságrendileg azonosak. Az összesített átlag közötti különbség a két angolos mintán mindössze 0,2, ami elenyésző különbség, a németes minta azonban alacsonyabb képességszintet mutat. Ez az eredmény

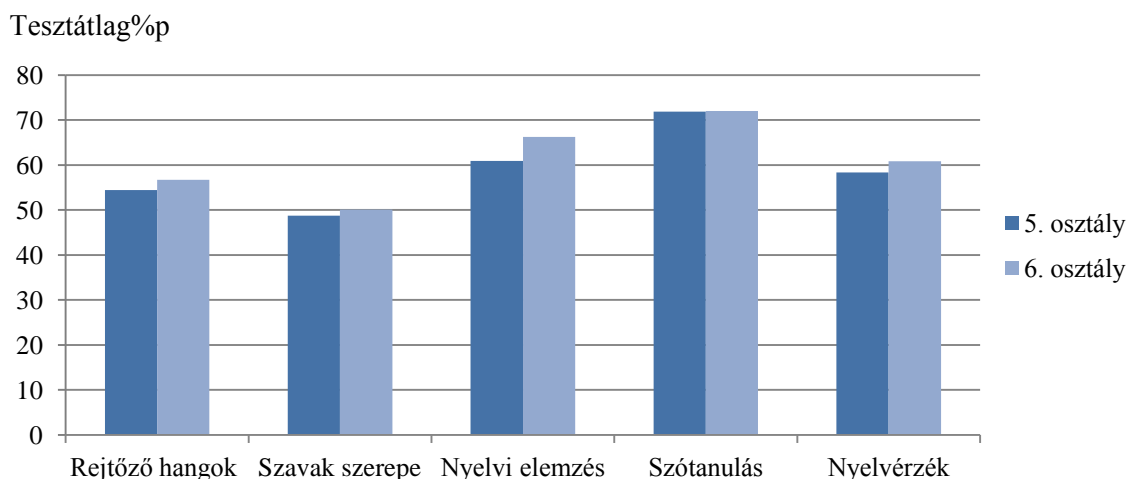
összhangban van azokkal a korábbi kutatási eredményekkel, amelyek a nyelvi teljesítményekben is találtak különbségeket a két nyelv között (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009). Ennek oka azonban túlmutat a nyelvelsajátítási képességeken, leginkább a nyelvválasztás körülményei között keresendő (Csapó, 2001).

A továbbiakban a részminták eredményeit vetjük össze a nyelvértékmérő teszt alkotóelemei szerint. A 8. ábrán a nyelvértékmérő teszt nemek szerinti átlagait figyelhetjük meg alkotóelemenként.



8. ábra. A nemek átlagai a nyelvelsajátítási képesség alkotóelemei szerint

A 8. ábrán látható diagram jól érzékelteti, hogy a lányok mindegyik részfeladaton jobb eredményt értek el, mint a fiúk, s a *t-próba* azt is igazolja, hogy a nyelvi elemzés ($t=-2,25$, $p=0,03$) és az összesített teszten is ($t=-2,569$, $p=0,01$) a lányok szignifikánsan magasabb pontszámmal végeztek, mint a fiúk. Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatások eredményével (Kiss, 2004; Kiss és Nikolov, 2005). Vannak azonban egyéb kutatási eredmények, amelyek pl. a fiatalabb nyelvtanulók (8 éves) körében nem találtak jelentős különbséget a lányok és a fiúk eredményei között (Kiss, 2009). A 9. ábrán a nyelvértékmérő teszt évfolyamok szerinti átlagait tüntettük fel.



9. ábra. Az évfolyamok átlagai a nyelvelsajátítási képesség alkotóelemei szerint

Az évfolyamok között nem találtunk szignifikáns különbséget, az ötödikesek mindössze 1–2%-kal maradtak alul a hatodikosokhoz képest, de a szavak tanulásában azonos szinten állnak a hatodikosokkal (9. ábra). A nyelvi elemzés feladaton, ami az analógias gondolkodásra épül, a hatodikosok mintegy 6%-kal jobban teljesítettek.

Végül azt vizsgáltuk meg, hogy a részterületek milyen mértékben előrejelzői a nyelvelsajátítási képességnek, azaz milyen arányban magyarázzák a nyelvérzés variációját. A 24. táblázatban láthatjuk a regresszioanalízis eredményét, ahol a nyelvérzés mint függőváltozó, az alkotóelemek mint független változók szerepeltek.

24. táblázat. A nyelvérzés részterületeinek megmagyarázott variancia értékei

Alkotóelemek	Nyelvérzés		
	r	β	$r^2\beta$ (%)
Rejtőző hangok	0,705**	0,390**	27,5
Szavak szerep	0,711**	0,380**	27,0
Nyelvi elemzés	0,719**	0,346**	24,9
Szótanulás	0,617**	0,333**	20,6
Összes megmagyarázott variancia (R^2)			100 %

** $p < 0,001$

A 24. táblázatban azt figyelhetjük meg, hogy a nyelvelsajátítási képességet a jelen mintán mely alkotó elemek milyen mértékben magyarázzák. Megállapítható, hogy az első két komponens esetében az értékek szinte azonosak, néhány tizedszázalék eltérés tapasztalható, a harmadik komponens mindössze két százalékkal kevesebb. Tehát a 5-6. évfolyamosok mintáján a nyelvelsajátítási képesség legmeghatározóbb elemei a fonetikai kódolási képesség, az induktív tanulási/gondolkodási képességhez szorosan kapcsolódó grammatikai érzékenység

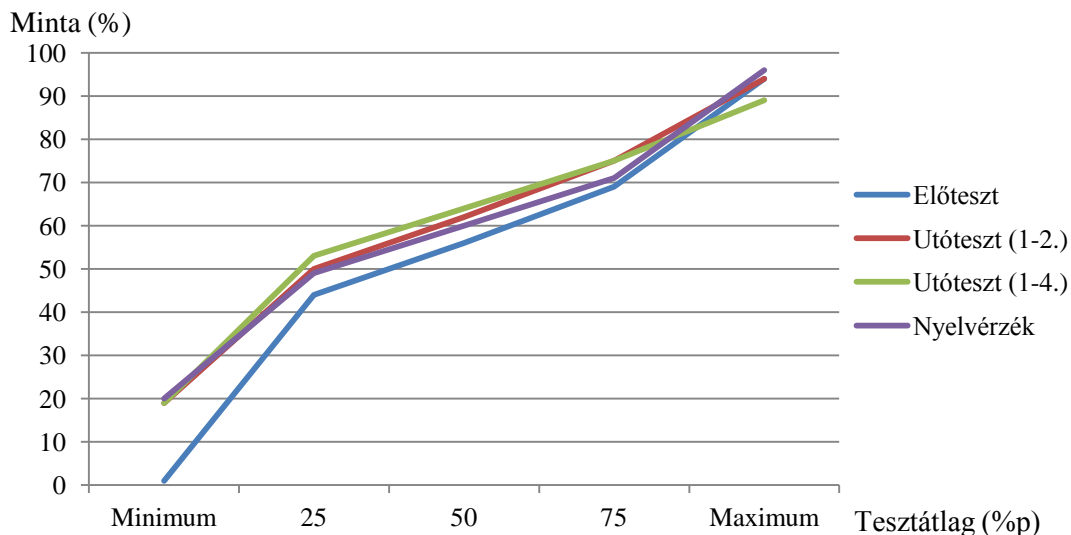
és a nyelvi/szövegkörnyezetből való következtetés képessége. Ez az eredmény összhangban van *Csapó és Nikolov (2009)* kutatási eredményével, ahol az induktív gondolkodás teszt magasabb magyarázóértéket mutatott a hatodikosoknál, mint a későbbi évfolyamoknál. A szótanulás esetében alacsonyabb magyarázóerőt tapasztaltunk. Ez az eredmény némileg ellentmond annak a széles körben elterjedt nézetnek, hogy a korai nyelvtanulás időszakában a jobb memória az alapja a nyelvtanulásnak. Az ellentmondás azonban abból adódik, hogy a memóriára alapuló nyelvelsajátítási képesség, ami a gyermek nyelvtanulókat jellemzi, nem ugyanaz, mint a memorizálási képesség, hiszen az utóbbihoz elengedhetetlen a stratégiák használata, ami fokozatosan alakul ki (*Kiss, 2009*).

Összefoglalva, a nyelvérzékmérő teszt jószágmutatója megfelelőnek bizonyult ahhoz, hogy az elemzéssel megbízható adatokhoz jussunk. Az eredmények azt mutatják, hogy a mintában szereplő tanulók középátlag feletti teljesítményt nyújtottak a nyelvelsajátítási képességet mérő teszten. Az is megállapítható, hogy a részfeladatok eltérő nehézséget jelentettek a tanulók számára. A legjobb eredmények a szótanuláshoz köthető feladaton születtek, a leggyengébben pedig a szavak szemantikai és szintaktikai szerepét felismerő feladatok sikerültek. A hang-szimbólum felismerése legtöbb tanulónak középérték körüli eredményt hozott, és itt tapasztaltuk a legalacsonyabb szórást. Azt is megállapítottuk, hogy a tanulók analógiás gondolkodása, azaz a nyelvi következtetés képessége is meglehetősen fejlett. A részminták esetében csupán a nemek között találtunk statisztikailag jelentős különbséget, az évfolyamok eredményei meglehetősen homogének. Végül arra is rámutattunk, hogy a mintánk nyelvérzékmérő teszten elért teljesítménye jórészt megegyezik a korábbi (angolul tanuló hatodikosok) mérések eredményeivel.

4.3.2 A nyelvérzék és a teljesítmény összefüggései

Ha az elmúlt évtizedek nyelvérzék-kutatásait áttekintjük, rendre szoros összefüggést találunk a tanulók nyelvérzéke és nyelvi teljesítménye között, illetve a nyelvérzék mint az idegen nyelvi teljesítmény legbiztosabb előrejelzője szerepel a tanulmányokban (pl. *Gardner és MacIntyre, 1992, 1993; Kiss és Nikolov, 2005*). A 10. ábra grafikonján a nyelvérzékmérő teszt, a bemeneti és a kimeneti mérés teljesítményeloszlásait figyelhetjük meg a tesztek két szélső és a quartilis értékei alapján²⁰.

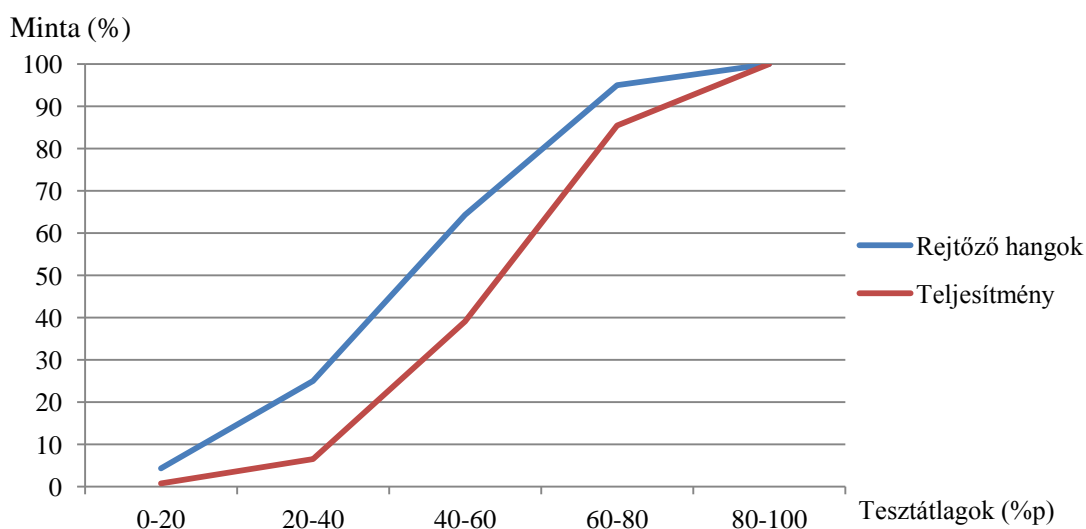
²⁰ A tesztpontszámok eltérései miatt az átlagokat a quartilisek alapján tudtuk egy skálára helyezni.



10. ábra. A nyelvelsajátítási képesség és a két mérési pontban felvett tesztek teljesítményeloszlása a teljes mintán

A 10. ábrán az látható, hogy a három mérés eloszlásgörbéje nagyfokú párhuzamosságot mutat, ami azt jelzi, hogy a nyelvelsajátítási képesség és a tesztek teljesítményei szoros kapcsolatban vannak egymással. Ezt erősítik meg a nyelvérzék és a tesztek közötti korrelációs együthetők is ($r=0,518-0,593$, $p<0,001$).

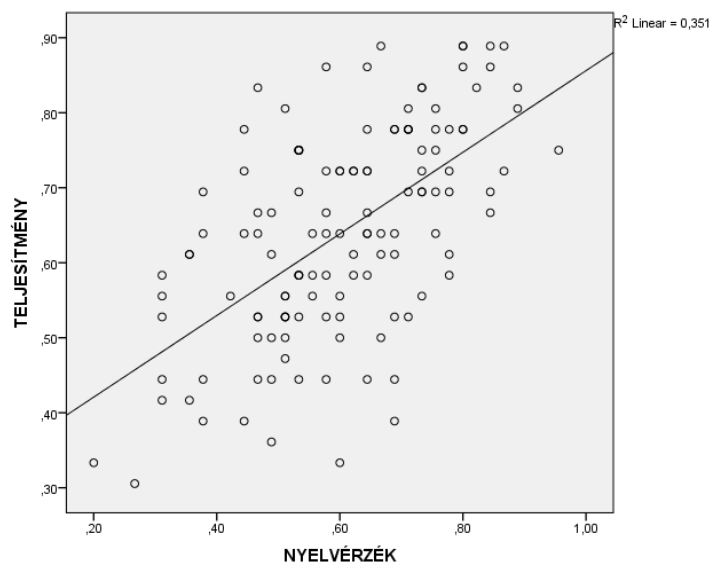
A továbbiakban a tanulók hallás utáni szövegértés-teljesítményét az utóteszt (1–4. feladat) eredményei reprezentálják, s ezeket az adatokat *teljesítmény* változónéven vonjuk be a vizsgálatokba. A 11. ábránkon a hallás utáni szövegértés feladatokhoz leginkább kapcsolódó képességterület, a fonetikai kódolási képesség (rejtőző hangok) és a hallottszöveg-értés utóteszt (teljesítmény) kumulatív eloszlásgörbéit láthatjuk.



11. ábra. A fonetikai kódolás képesség és a teljesítmény eloszlásgörbéi a teljes mintán

A négy képességterület közül a hang-szimbólum asszociáció képessége kulcsfontosságú az idegen nyelvi beszédértés fejlődéséhez. Ezt jelzi a 11. ábrán látható grafikon, ahol a beszédértés fejlettségét és a beszédértés képességét reprezentáló görbe jobbra párhuzamosan halad, ami azt bizonyítja, hogy a két változó között szintén szignifikáns kapcsolat van ($r=0,442$, $p<0,001$).

Itt is felmerül az a kérdés, amit a korábbi kutatások már feltettek (Kormos és Sáfár, 2006), hogy a jobb nyelvtudás oka vagy következménye a jobb nyelvérzéknek, vagy éppen a magasabb nyelvi szint okozza a nyelvérzékmérő teszten elért jobb eredményt? A következő elemzésünk tehát arra irányul, hogy megnézzük a két változó, a nyelvelsajátítási képesség és a tanulók egyéni teljesítményeinek a kapcsolatát, vagyis azt, hogy egy adott képességszinten milyen teljesítmény várható. Ehhez *lineáris regresszióanalízist* végeztünk. A 12. ábrán a tanulói teljesítmények tapasztalati és várható értékei láthatók.



12. ábra. A tanulói teljesítmények tapasztalati és várható értékei

A 12. ábrán a tanulói teljesítmények és a nyelvérzék tapasztalati és a várható értékeit láthatjuk. A várható értékek a regressziós egyenesen helyezkednek el. A regressziós értékek alapján megállapítható, hogy a két változó között szoros kapcsolat van ($r=0,593$, $p<0,001$), a nyelvérzék a teljesítmény varianciájának több, mint egyharmadát magyarázza ($\beta=0,593$, $t=8,259$, $p<0,001$; $R^2=0,351$; $F=68,217$, $p<0,001$). A tapasztalati és a várható értékek alapján azt is láthatjuk, hogy a tanulók többségének a teljesítménye a hozzárendelt várható érték közelében helyezkedik el, de megközelítőleg hasonló arányban vannak azok a tanulók, akiknek a teljesítménye a nyelvelsajátítási képessége alapján elvárható értéknek valamivel alatta vagy éppen felette van.

A következő lépésben további összefüggésekre világítunk rá, és arra keresünk választ, hogy a nyelvelsajátítási képesség milyen mértékben jelzi előre a hallás utáni szövegértés fejlődésének az eredményességét, s ezen belül melyek azok a részképességek, amelyek magasabb, illetve alacsonyabb szinten befolyásolják a beszédértést a korai nyelvtanulás időszakában.

A teljesítmény és a nyelvérték közötti összefüggések megismeréséhez *regresszióanalízist* végeztünk annak megállapítására, hogy a nyelvelsajátítási képesség egyes komponensei milyen mértékben magyarázzák a hallás utáni szövegértés fejlettségét az adott mérési ponton a mintánkban szereplő 5-6. évfolyamos nyelvtanulóknál. A 25. táblázatban a teljesítmény mint függő változó, a nyelvelsajátítási képesség alkotóelemei mint független változók szerepelnek.

25. táblázat. A teljesítmény nyelvérték-komponensek által megmagyarázott varianciái

Nyelvelsajátítási képesség	Teljesítmény		
	r	β	$r^2\beta$ (%)
Rejtőző hangok	0,422**	0,227*	9,6*
Szavak szerepe	0,348**	0,108	3,8
Nyelvi elemzés	0,536**	0,377**	20,2**
Szótanulás	0,348**	0,148*	5,2*
Összes megmagyarázott variancia (R^2)			39%

**p<0,01; *p=0,05

A regresszióanalízis eredményeit áttekintve (25. táblázat) megállapíthatjuk, a nyelvelsajátítási képesség mindegyik komponense szignifikáns összefüggést mutat a beszédértés-teljesítménnyel. A korrelációk erőssége között a *z-próba* nem mutatott szignifikáns különbséget. Továbbá a komponensek közül három rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel (35%). A hallás utáni szövegértés teszten elért teljesítményt a legnagyobb mértékben az induktív tanulási képesség, azaz a nyelvi szabályok példákából való kikövetkeztetése magyarázza. Ez az eredmény összhangban van korábbi kutatási eredményekkel (Kormos és Sáfár, 2008), ahol a nyelvi teljesítményt idősebb nyelvtanulóknál is legmagasabb arányban az induktív tanulási képességet, a „szabálykivonás” képességét mérő komponens magyarázza, azaz az induktív gondolkodást mérő feladat a nyelvértékmérő teszt komponensei közül önmagában előrejelzi az idegen nyelvi teszten elért összpontszámot. Csapó és Nikolov (2009) a nagymintás követéses vizsgálataiból szintén azt a következtetést vont le, hogy az induktív gondolkodás nagyobb arányban magyarázza a fiatalabb nyelvtanulók teljesítményét.

A második legmagasabb magyarázóerővel a fonetikai kódolás képessége rendelkezik. Ez az eredmény *Skehan* (1998) elméletével magyarázható, aki amellett érvel, hogy a fonetikai kódolási képesség a nyelvtanulás elején tölt be fontos szerepet, hiszen az idegen nyelvi hangok megkülönböztetése, megjegyzése és egy adott írásmóddal való azonosítása elengedhetetlen a nyelvtanulásban való előrelépéshez. Az, aki nem képes az idegen nyelvi hangsorok akusztikus elemzésére és dekódolására, az képtelen túljutni a kezdő szinten. *Skehan* azt is hozzáteszi, hogy ez a képesség később, a kezdő szint felett, már nem játszik olyan jelentős szerepet a nyelvtanulás sikerében. Ezt bizonyítja *Kormos* és *Sáfár* (2008) is, akik középiskolás mintán nem találtak jelentős összefüggést a nyelvi teljesítmény és a fonetikai kódolási képesség között. A nyelvi memória valamivel alacsonyabb mértékű, de szignifikáns magyarázóerőt képvisel, ami a fiatal nyelvtanulókra szintén jellemző, hiszen a korai nyelvtanulók a nyelv elsajátításakor a memória-alapú feldolgozásra (memory-based process) hagyatkoznak, míg az idősebb korosztály és a felnőttek a szabály-alapú feldolgozásra (*Skehan*, 1998; *Nikolov*, 2009). A grammatikai érzékenység, vagyis a szavak grammatikai funkciójának és a mondat szerkezetek felismerésének képessége nem rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel, ami összeeseng a fent említett kutatási adatokkal, azaz a szabályokra épülő, analitikus nyelvtanulás ennél a korosztálynál még kialakulatlan.

A nyelvérzék-komponensek által megmagyarázott teljes variancia a hallás utáni szövegértés teszten igen magas, ami azt jelzi, hogy az 5-6. osztályosok (11-13 évesek) nyelvtanulásának sikerességében a nyelvelsajátítási képesség szintje jelentős szerepet játszik, és fontos előrejelzője a nyelvi teljesítménynek. *Kormos* és *Sáfár* (2008) a nyelvi előkészítő osztályokban (14–15 évesek) a nyelvi felmérő teszteken (komplex) azonban jóval alacsonyabb (9,61%) varianciaértéket kapott, ami arra utalhat, hogy az életkor és a nyelvi tapasztalat növekedésével a nyelvtudás sikerességében más tényezők is egyre nagyobb szerepet kapnak (*Csapó* és *Nikolov*, 2009).

Végül megvizsgáltuk a nyelvelsajátítási képesség összefüggéseit néhány háttérváltozóval. Az összehasonlításba bevontuk a teljesítményváltozót is, mivel e két változó összehasonlítása a háttérváltozók összefüggésében értékes információkhoz juttathat bennünket. A 26. táblázatban a nyelvelsajátítási képesség és a teljesítmény korrelációs értékeit tekinthetjük meg a háttérváltozók összefüggésében.

26. táblázat. A nyelvelsajátítási képesség és a teljesítmény összefüggései a háttérváltozókkal

	<i>Teljesítmény</i>	<i>Angoljegy</i>	<i>Szülők iskolai végzettsége</i>	<i>Nyelvtanulással töltött idő</i>
<i>Nyelvérzék</i>	0,593**	0,496**	0,112	0,077
<i>Teljesítmény</i>	1	0,376**	0,227**	0,126

**p<0,001

Azt már a fenti elemzésekben is megállapítottuk, hogy a tanulók hallás utáni szövegértés teszten elért eredménye és a nyelvérzékmérő teszten elért eredménye között szoros az összefüggés. A 26. táblázatból az is kitűnik, hogy az iskolai teljesítmény, amelyet ez esetben az angoljegy reprezentál, szintén szignifikáns összefüggést mutat a nyelvérzékkal. A korrelációk között a *z-próba* nem mutat szignifikáns különbséget ($z=-1,08$, $p=0,28$).

Ha továbblépünk, és az osztályzatokhoz társítjuk a nyelvérzékmérő teszt eredményeit, amint azt a 27. táblázatban láthatjuk, egyrészt bizonyítottnak látjuk a két változó együttjárását, másrészt az egyes részterületek eltérő fejlettségét, ami magyarázattal szolgálhat az eredményességhez²¹.

27. táblázat. A nyelvérzékmérő teszt eredményei osztályzatok szerinti bontásban

	<i>Osztályzatok</i>				
	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
N	29	49	38	10	1
Rejtőző hangok	0,64	0,58	0,54	0,40	0,47
Szavak szerepe	0,67	0,50	0,46	0,36	0,30
Nyelvi elemzés	0,79	0,65	0,59	0,57	0,45
Szótanulás	0,88	0,75	0,59	0,73	0,67
Nyelvérzék	0,73	0,62	0,55	0,50	0,47

A 27. táblázat adatai arról is árulkodnak, hogy a szótanulás képessége a leggyengébb tanulónál is kiemelkedik, aminek az lehet az üzenete a nyelvtanárok felé, hogy a gyengébb tanulónál erre a képességre érdemes építkezni, vagyis a szókincs intenzívebb gyarapítására.

Visszatérve a 26. táblázat adataihoz, az is megfigyelhető, hogy a nyelvelsajátítási képesség nem mutat szignifikáns összefüggést a diákok szocioökonómiai státuszával, amit a szülők iskolai végzettsége képvisel esetünkben, és ez meglepő, ugyanis a szakirodalom alapján a két változó között szignifikáns összefüggés volt várható (Skehan, 1990; Ottó és Nikolov, 2003). Ennek okát egyrészt az alacsony elemszámban is kereshetjük, de azzal is

²¹ A 27. táblázat adatai az eltérő elemszámok miatt csak a mintákra vonatkoztathatók, statisztikai következtetésre nem alkalmasak.

érvelhetünk, hogy ennél a korosztálynál a nyelvértékmérő teszt valóban a nyelvi képességet mérte, s nem a nyelvi műveltséget, minthogy ez a korosztály még a nyelvi fejlődése és nyelvi tanulmányai során (anyanyelv és idegen nyelv) kevesebb explicit tudásra tett szert, ami előnyt jelentene a tesztfeladatok (pl. szavak szerepe) megoldásában (Sáfár és Kormos, 2008). Más szóval a korreláció hiánya akár erősítheti a nyelvértékmérő teszt validitását. Végül a háttérváltozók kapcsolatát illetően szintén nem tapasztaltunk összefüggést a nyelvtanulással eltöltött idő és a nyelvértékmérő teszt eredménye között.

4.3.3 Összegzés

Ebben a fejezetben a szakirodalom által egyik legjelentősebbnek tartott kognitív tényező, a nyelvérték szerepét vizsgáltuk meg. A vizsgálathoz a mintánkban szereplő korosztályra speciálisan kifejlesztett nyelvértékmérő tesztet használtuk fel. A teszten mért *Cronbach- α* érték arról tanúskodik, hogy a mérőeszköz megbízhatóan méri a teszt által kijelölt konstruktumot. A teszt a nyelvelsajátítás négy területét méri, és e területek, egy komponens kivételével (szótanulás), közel azonos arányban magyarázzák a nyelvelsajátítási képesség varianciáját. A szótanulás valamivel alacsonyabb hozzájárulást mutat. Megállapítottuk, hogy a mintánkban szereplő 5-6. osztályos tanulók teszten mért nyelvelsajátítási képessége megegyezik a korábbi kutatásokban mért, angol nyelvet tanuló hatodik osztályosok eredményeivel. Továbbá a nyelvelsajátítási képesség meghatározó előrejelzője a tanulók beszédértés-teljesítményének. Összességében elmondhatjuk, hogy a tanulók nyelvelsajátítási képességszintje, amihez a nyelvértékmérő teszt eredményei alapján eljutottunk, fontos információkhoz juttatott bennünket a tanulói teljesítmények vonatkozásában.

Folytatásként az egyéni különbségek másik meghatározó tényezőjét, a nyelvtanuláshoz elengedhetetlen stratégiák működését és jellegzetességeit vesszük számba.

4.4 A hallás utáni szövegértés stratégiák

Ebben a fejezetben betekintést nyújtunk arról, hogy a korai nyelvtanulók hogyan nyilatkoznak és hogyan használják a hallás utáni beszédértés stratégiákat az idegen nyelvű beszéd hallgatása közben. A tetemes mennyiségű nyelvtanulási stratégiákkal (pl. olvasottszöveg-értés) foglalkozó kutatás ellenére viszonylag kevés kutatás irányul a beszédértési stratégiák feltárására. Különösen keveset tudunk a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértés stratégiáiról. Az okok között megtaláljuk a beszédértési stratégiák megismerésének (technikai) nehézségeit és a feltárást megkönnyítő releváns mérőeszközök hiányát. Az

adatgyűjtéshez ezért kétféle módszert alkalmaztunk: kvantitatív és kvalitatív módszert. A kvantitatív módszer, amely leggyakrabban kérdőív általi kikérdezést jelent, a leggyakrabban alkalmazott módszer a pedagógiai kutatásokban. A kérdőívek segítségével arról kaphatunk információt, hogy a tanulók mennyire lehetnek tudatában a feldolgozási folyamatnak, a többszöri alkalmazásuk pedig lehetőséget nyújt a változások követésére. Előnyei között említendő az, hogy gyors, könnyen lebonyolítható, nagy mintán alkalmazható és a feldolgozása is egyszerű (Cohen, 1998; Oxford, 1996; Dörnyei, 2007; Nunan és Bailey, 2009). Az előnyök mellett azonban számtalan kritika megfogalmazódott a kérdőíves módszer ellen. Eszerint sok esetben űr tátong a kinyilatkoztatott stratégiahasználat és a valódi (látható, tapasztalható, alkalmazott) stratégiahasználat között. Egyrészt azért, mert a kinyilatkoztatás (report) időben, térben eltér az adott stratégia használatától, tehát ez torzíthatja az eredményeket, másrészt nincs biztosíték arra, hogy a megkérdezett tanulók a valódi stratégiahasználatról nyilatkoznak, vagyis arról, amit valóban tesznek, és nem egy elvárt vagy általuk ideálisnak tartott tevékenységről állítják azt. A kérdőívek tehát kevésbé alkalmasak a közvetlen folyamatok felderítésére. Ennek következtében szükségessé válik a stratégiahasználat többoldalú megközelítése, ahol a kvantitatív módszer „nagylátószögű” képet nyújt, míg a kvalitatív eljárások a részletekre irányítják a figyelmet.

Kutatásunkban a *kvantitatív* eljáráshoz a MALQ kérdőív (Vandergrift, 2005) nyújtott segítséget, ahol a tanulók (teljes minta) arról nyilatkoztak, hogy amikor angol beszédet vagy szöveget hallgatnak, milyen stratégiákat használnak, hogy jobban megértsék a hallottakat. A kérdőív a tanulók metakognitív tudatosságát méri, vagyis azt, hogy a tanulók mit gondolnak magukról mint angol beszédet hallgatóról, hogyan nyilatkoznak bizonyos stratégiák alkalmazásáról. A kérdőívet két alkalommal, a mérési periódus elején és a végén, fél év elteltével töltötték ki a tanulók, feltételezve azt, hogy a tanulási környezet esetleges változása dinamikus kölcsönhatásban van a stratégiák használatával.

A *kvalitatív* adatgyűjtés interjút és hangosan gondolkodtatás módszert tartalmazott. A két utóbbi módszert a mintából kiválasztott huszonöt tanulóval végeztük el. Vizsgálatunkkal az 5-6. évfolyamos nyelvtanulók angol nyelvű beszéd hallgatásakor alkalmazott stratégiáit kívánjuk megismerni, továbbá azt, hogy a stratégiahasználat hogyan hat a hallás utáni szövegértés teljesítményre, és a stratégiahasználat változik-e a mérési periódus alatt.

A vizsgálat az alábbi kérdésekre épült:

1. A kutatásban alkalmazott mérőeszköz milyen megbízhatósággal méri az adott konstruktumot?
2. Hogyan jellemezhető a stratégiaváltozó belső struktúrája?

3. Hogyan jellemezhető az 5-6. osztályos nyelvtanulók stratégiahasználata?
4. Milyen stratégiákat és milyen hatékonysággal alkalmaznak a tanulók az angol nyelvű szöveg hallgatásakor?
5. Van-e különbség a sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulók stratégiahasználata között?
6. Van-e különbség a részminták stratégiahasználata között?
7. Milyen kapcsolat van a stratégiahasználat és a tanulói teljesítmény és eredményesség között?
8. Változik-e a tanulók stratégiahasználata a mérési periódus végére?
9. A bemeneti mérésen mért stratégiaváltozó faktorai milyen mértékben jelzik előre a tanulók hallás utáni szövegértés teljesítményét?
10. A megfigyelt stratégiahasználat milyen információkkal egészíti ki a kérdőíves vizsgálat eredményeit?

4.4.1 A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az adatok elemzését a társadalomtudományi kutatásokban megszokott sorrendben végezzük. Először megnézzük a mérőeszköz jóságmutatóit, majd választ keresünk kutatási kérdéseinkre tételek szerinti és a faktoranalízis eredményeként kapott, skálánkénti adatértelmezés segítségével.

A kérdőív magas reliabilitás mutatója (*Cronbach- α* : 0,83) azt jelzi, hogy a mérőeszköz megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik (19. melléklet). A mutató alig valamivel alacsonyabb, mint a szerző által mért megbízhatóság (*Cronbach- α* : 0,86). A kérdőívtételek átlagai jórészt középátlag közeli, de a szórások 1,00–1,33 közötti értéket mutatnak, ami a minta megosztottságát jelzi.

A mintában szereplő tanulók közel fele (43%) egyáltalán nem ért egyet azzal az állítással, hogy „*Amikor problémát okoz megérteni, amit hallok, feladom, és abbahagyom.*” Mindössze 7,5% nyilatkozott úgy, hogy ha nem érti a szöveget, nem próbálkozik tovább. A tanulók jelentős része (40%) arról nyilatkozik, hogy a beszédet magában lefordítja²², hogy megértse. Mindössze 7,5% az, aki határozottan állítja, hogy „*Anélkül is megértem a szöveget, hogy magamban lefordítanám.*” Igen megosztottak a tanulók annak megítélésében, hogy „*Amikor nem értem a szöveget, azokra a szavakra figyelek, amelyeknek angolul is hasonló hangzása van.*”, hiszen közel azonos számban utasítják el, mint ahányan egyetértenek az állítással. Ez a stratégia (alulról felfelé) a szövegre épít, és a szavak, hangok, nyelvtani elemek

²² Az interjú során kiderült, hogy a „lefordítás” fogalommal a tanulók egy része még nincs egészen tisztában, tehát ez az adat fenntartásokkal kezelendő.

segítségével alkotja meg a jelentést. A legmagasabb átlagot (3,93) az „*Amíg hallgatom a szöveget, az ismerős szavak segítenek kitalálni a többi szó jelentését.*” állítás kapta, vagyis a tanulók 72%-a egyetért és feltehetően alkalmazza azt a (felülről lefelé) stratégiát, amely a szövegkörnyezet segítségével konstruálja a jelentést. Ez összhangban áll azzal az eredményünkkel, miszerint a mintánkban szereplő tanulók nyelvi következtetés képessége meglehetősen fejlett. Hasonlóképpen kedvezően nyilatkoznak a tanulók az „*Amíg a szöveget hallgatom, a kulcsszavakra figyelek.*” és a „*Gyakran van, hogy pontosan kitalálom az ismeretlen szavak jelentését.*” stratégiákról. Az előbbivel a tanulók 65%-a, az utóbbival pedig 39%-a többnyire vagy teljesen egyetért. A kognitív stratégiák mellett a tanulók jelentős része a metakognitív stratégiák használatáról is egyetértően nyilatkozik pl. „*Amikor lehetőségem van a szöveget meghallgatni második vagy harmadik alkalommal, már általában tudom, hogy mire figyeljek jobban.*” Ezzel az állítással a minta 22%-a többnyire, 40% teljes mértékben egyetért. A tanulók 66%-a nyilatkozik arról, hogy többnyire vagy teljes mértékben „*Teljes megértésre törekszem.*” A többi stratégiánál a tanulók igen eltérő véleményt fogalmaznak meg, közel azonos arányban elutasítók vagy egyetértőek, esetleg bizonytalanok az állítások megítélésében.

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók változatos stratégiahasználatról nyilatkoznak. Gyakran támaszkodnak a felülről lefelé irányuló stratégiákra, amelyek a kontextusból merítik a jelentést, de a (ismerős) szavakból (cognates) építkező, kulcsszavakra koncentráció alulról felfelé irányuló stratégiák is preferáltak. A kognitív és metakognitív stratégiák szintén változó gyakorisággal vannak jelen a repertoárban.

A következő lépésben megvizsgáltuk a kérdőív belső összefüggés-rendszerét azzal a céllal, hogy csökkentjük a változók számát, és így a stratégiahasználat mélyebb és összetettebb megközelítésére vállalkozhatunk. Ehhez a vizsgálathoz a *faktoranalízist* alkalmaztuk ($KMO=0,83$), s a varimax rotációt követően 55,4% megmagyarázott varianciát kaptunk (19. melléklet). Három tétel (5., 6., 7.) kihagyása után négy faktort kaptunk, amelyek belső összefüggésrendszere nem túl erős, egy kivételével kissé alatta maradnak a társadalomtudományi mérésekben elfogadott értéknek (Nagy, 1975; Szokolosky, 2004). Ennek okát kereshetjük az alacsony tétel- és mintaelem-számokban is (Dörnyei, 2007). A skálák²³ adatait a 28. táblázat mutatja.

²³ A 28. táblázatban a bemeneti mérés adatait láthatjuk.

28. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák skáláinak statisztikai mutatói

	<i>Tételek száma</i>	<i>Cronbach-α</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Irányított figyelem	5	0,70	3,68	0,82
Tervezés	3	0,68	3,01	0,92
Önismeret	4	0,59	3,54	0,91
Problémamegoldás	3	0,59	3,20	0,85

Az első faktor (az irányított figyelem) azokat a stratégiákat tartalmazza, amelyeket az idegen nyelvű beszédet hallgatók akkor használnak, amikor a feladatra koncentrálnak, figyelmüket a megértésre irányítják: pl. *„Amíg a szöveget hallgatom, a kulcsszavakra figyelek.”* A második skála (a tervezés) a szöveghallgatás gondolati előkészítésére, elképzelésére irányuló stratégiákat foglalja magába: pl. *„Amíg hallgatom a szöveget, elképzelem, hogy mi fog történni.”* A harmadik skála (önismeret) azokat a stratégiákat gyűjti egybe, amelyek a beszédértés közben fellépő nehézségek kezelésére, az önhatékonyság fokozására, kitartásra irányulnak: pl. *„Amikor problémáim vannak a megértéssel, akkor jobban figyelek és erősebben koncentrálok.”* Végül a negyedik skála (a problémamegoldás) azoknak a stratégiáknak a csoportja, amelyek a kikövetkeztetést, a kitalálást, a belső fordítást tükrözik: pl. *„Gyakran van, hogy pontosan kitalálok az ismeretlen szavak jelentését.”*

A skálák átlagai (28. táblázat) középérték közelében helyezkednek el, a szórások között nincs jelentős különbség. A legmagasabb támogatottságot az irányított figyelem (3,68), a feladatra koncentrálnak stratégiái, valamint a személyre vonatkozó tudás, az önhatékonyság (3,54), a nehézségek kezelésére irányuló stratégiák kapták. A *Friedman-próba* szignifikáns különbséget jelez a rangátlagok között, amit *Wilcoxon-próbával* ellenőriztünk. Eszerint az irányított tanulás skála rangátlaga szignifikánsan magasabb, mint a tervezés ($z=-0,6,986$, $p<0,001$) és a problémamegoldás ($z=-0,5,603$, $p<0,001$) skálák átlaga.

A részminták összehasonlítását a *kétmintás t-próba* módszerével végeztük. Eszerint nem találtunk jelentős különbséget az évfolyamok között, a nemek között azonban a skálák felénél szignifikáns eltérést tapasztaltunk. A feladatra koncentrálnak ($t=-2,527$, $p=0,013$), vagyis a figyelem irányítására (*irányított figyelem*) és a beszédértés során keletkezett nehézségek kezelésére irányuló önhatékonyságra (*önismeret*) vonatkozó stratégiák esetén ($t=-2,305$, $p=0,023$) a lányoknál szignifikánsan magasabb átlagot tapasztaltunk, mint a fiúknál. Ez azt jelzi, hogy a lányok (állításaik alapján) a beszédértés folyamatát nagyobb tudatossággal követik (monitorozzák), azaz nagyobb hatékonysággal használnak metakognitív és affektív stratégiákat.

4.4.2 A hallás utáni szövegértés stratégiák alakulása a mérési periódus alatt

A beszédértés stratégiák használatáról megkérdeztük a tanulókat a mérési periódus végén is. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan nyilatkoznak a tanulók a stratégiák használatáról a diagnosztikus feladatok alkalmazása után, illetve történt-e változás egyes stratégiák preferenciájában a mérési periódus végére. A mérőeszköz reliabilitása ($Cronbach-\alpha=0,84$) megfelelőnek bizonyult a második mérésen is ahhoz, hogy megbízható adatokat kapjunk a hallottszöveg-értés stratégiák vizsgálatához. Először megnéztük, hogy van-e összefüggés a két mérőeszköz (első és második mérés) skálái között. A két mérés skáláinak korrelációs együtthatói 0,553-0,699 ($p<0,001$) tartományban helyezkednek el, ami arra vall, hogy a tanulói preferenciák a két mérésen tendenciózusak.

A következő lépésben a skálák átlagait hasonlítottuk össze azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk, történt-e elmozdulás a stratégiák alkalmazása terén. A skálák átlagait *páros t-próba* segítségével hasonlítottuk össze. Az adatokat a 29. táblázatban közöljük.

29. táblázat. A beszédértés stratégiák alakulása a mérési periódus alatt

Skála	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés	t-érték	p
Irányított figyelem	3,68	3,66	0,268	n. sz. ²⁴
Tervezés	3,08	3,15	-1,019	n. sz.
Önismeret	3,54	3,46	1,136	n. sz.
Problémamegoldás	3,18	3,28	-1,537	n. sz.

A 29. táblázatban az látható, hogy a két mérés átlagai között nincs számottevő különbség, az adatok egyik skála esetében sem jeleztek szignifikáns eltérést, tehát a tanulók kinyilvánított stratégia preferenciája, gyakorisága alig változott a kiindulási állapothoz képest.

4.4.3 A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmény kapcsolata

A stratégiakutatások többsége a sikeres és a kevésbé sikeres nyelvtanulók stratégiahasználatát vizsgálta, és ez alapján próbáltak következtetéseket levonni a hatékony stratégiák alkalmazásáról (pl. Goh, 2002; Vandergrift, 2003). A továbbiakban a stratégiaváltozók támogatottságát osztályzatok szerinti bontásban vizsgáljuk. A 30. táblázatban a stratégiaváltozók átlagait láthatjuk az osztályzatok szerint.

²⁴ n.sz. rövidítés jelentése: nem szignifikáns.

30. táblázat. A stratégiaváltozók átlagai osztályzatok szerinti csoportosításban²⁵

	Osztályzatok				
	5	4	3	2	1
N	29	49	38	10	1
Irányított figyelem	4,09	3,74	3,39	3,56	2,00
Tervezés	3,02	3,18	3,09	2,98	2,50
Önismeret	3,77	3,65	3,40	3,50	2,33
Problémamegoldás	3,40	3,29	2,96	3,15	3,00

A 30. táblázat adatai szerint a változók preferenciája és az osztályzatok alakulása igen változatos képet mutat. Az nyilvánvaló, bár az alacsony elemszám miatt kockázatos a következtetés, hogy az elégtelen osztályzatot kapott tanuló elég alacsony szintű metakognitív tudatosságról számolt be, ellentétben az ötös tanulókkal, akik pl. a beszéd hallgatása alatt magas szintű tudatosságról nyilatkoztak a figyelem irányítását illetően. Egyéb esetben nem találunk tendenciózus összefüggéseket. Ezt bizonyítják a korrelációs vizsgálataink is.

A tanulói teljesítményt a továbbiakban a hallottszöveg-értés tesztek és az angoljegy reprezentálja. Ugyanakkor beemeltük a tanulói eredményesség változói közé a nyelvértékmérő teszten elért eredményeket is, mivel a korábbi kutatások azt igazolják, hogy a nyelvelsajátítási képesség szintje és a teljesítmény szoros együttjárást mutat (pl. Kiss és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009; Djigunović, 2009). A tanulók kijelentései alapján kapott adatok (31. és 32. táblázat) arról tanúskodnak, hogy a beszédhallgatás során alkalmazott stratégiák és a teljesítmények csak néhány esetben mutatnak szignifikáns összefüggést.

31. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen

Skála	Nyelvértékmérő teszt	Előteszt	Angoljegy
<i>Irányított figyelem</i>	0,230**	0,087	0,323**
<i>Tervezés</i>	0,066	0,057	0,022
<i>Önismeret</i>	0,109	0,068	0,169
<i>Problémamegoldás</i>	0,112	0,157	0,171

**p<0,01; * p<0,05

²⁵ Az 30. táblázat adatai az eltérő elemszámok miatt csak a mintánkra vonatkoztathatók, statisztikai következtetésre nem alkalmasak.

32. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen

Skála	Nyelvérzékmérő teszt	Utóteszt ²⁶	Angoljegy
<i>Irányított figyelem</i>	0,222*	0,283**	0,234*
<i>Tervezés</i>	0,203*	0,172	0,033
<i>Önismeret</i>	0,149	0,086	0,161
<i>Problémamegoldás</i>	0,225*	0,282**	0,184*

** p<0,01; * p<0,05

Tanulságos megfigyelni a tanulói eredményességet képviselő változók kapcsolatát a beszédhallgatás stratégiák skáláival (31. és 32. táblázat). Első látásra feltűnik, hogy a két összetettebb nyelvtudást mérő változó (nyelvérzékmérő teszt és angoljegy) ugyanazokkal a skálákkal és közel azonos szinten korrelál, a beszédértés tesztek (elő- és utóteszt) között azonban jelentős különbségek van. Az első mérésen egyetlen skála sem mutat szignifikáns összefüggést a teszteredménnyel. A második mérésnél már két skálával találunk összefüggést. Ez némiképp ellentmond annak a ténynek, hogy a két mérés átlagai között nincs jelentős különbség (29. táblázat), vagyis a tanulók kinyilvánított stratégia preferenciája alig változott a kiindulási állapothoz képest. Az ellentmondás feloldása ez esetben úgy lehetséges, ha segítségül hívjuk a korábbi kutatási eredményeket, amelyek bizonyítják, hogy a kinyilatkoztatott stratégiahasználat, azaz a stratégiák hasznosságáról kialakult meggyőződések, nézetek még nem jelentenek valódi stratégiahasználatot (Wenden, 1986, Cohen, 1998; Nikolov, 1999). Feltételezzük, hogy a mérési periódus alatt a tanulók a diagnosztikus feladatok segítségével rendszeresen mérték és értékelték a hallás utáni szövegértés teljesítményüket, a beszédértés technikája több figyelmet kapott, és a tanulók jobban figyeltek a stratégiákra a második mérési pontban, mint először. Az is lehetséges, hogy az utóteszt feladatai nagyobb nehézséget okoztak a tanulóknak, ami szintén mozgósíthatta, aktivizálhatta a stratégiákat, amelyek korábban esetleg csak kijelentések szintjén voltak jelen.

Végül *regresszióanalízis* segítségével azt is megnéztük, hogy az első mérésen felvett beszédértés stratégiák komponensei milyen mértékben magyarázzák az utóteszt varianciáját, vagyis milyen mértékben lehetnek előrejelzői a beszédértés-teljesítménynek. A regresszióanalízis eredményét a 33. táblázatban láthatjuk.

²⁶ Az adatok között csak a kiegészített utóteszt (1-4. feladat) eredményeit tüntetjük fel, mert az összefüggésekben elenyésző a különbség a rövidebb és a hosszabb tesztváltozat között.

33. táblázat. A bemeneti mérés stratégia-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai

Skála	r	β	$r^* \beta$
Irányított figyelem	0,229**	0,157	3,6
Tervezés	0,174*	0,013	0,2
Önismeret	0,139	-0,022	-0,3
Problémamegoldás	0,194*	0,171	3,3
Összes megmagyarázott variancia (R^2):			6,8%

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A 33. táblázat szerint, három skála mutat szignifikáns összefüggést a teljesítményváltozóval. A β -értékek azonban egyik skála esetén sem szignifikánsak, így a varianciaértékek sem, tehát a fenti eredmények csak a mintánkra érvényesek.

Az általunk talált, ellentmondásosnak tűnő eredmények megfelelnek azoknak a korábbi kutatási eredményeknek, amelyek arról számolnak be, hogy a több és gyakoribb stratégiahasználat még nem jár együtt a jobb teljesítménnyel (Nikolov, 2003), illetve arra is rávilágítanak, hogy a beszédértés stratégiák rendkívül összetett konstruktumok, a működésükről és eredményességükről kvantitatív méréssel csak feltételezéseket fogalmazhatunk meg.

A kérdőív adatait elemezve összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a mérőeszköz összességében megbízhatóan méri a beszédértés stratégiákat feltáró konstruktumot. A kognitív, affektív és metakognitív stratégiákra vonatkozó állítások négy faktorba sorolódtak. A skálák között a legnagyobb támogatottságot az *irányított figyelem* kapta. A kognitív stratégiák mellett a tanulók jelentős része a metakognitív stratégiák használatáról is egyetértően nyilatkozott. A két mérés átlagai között nincs jelentős különbség, a tanulók kinyilvánított stratégia preferenciája alig változott a kiindulási állapothoz képest.

A fenti kérdőíves vizsgálat célja egy átfogó kép kialakítása volt arról, hogy a tanulók hogyan látják magukat mint angol nyelvű beszédet hallgató és azt értelmező nyelvtanulót, mennyire tudatosak a feladatvégzésben, általában hogyan látnak hozzá ehhez a feladathoz. Itt nem konkrét eszközöket, megoldási stratégiákat mértünk, hanem azt, hogy milyen metakognitív tudással, hozzáállással rendelkeznek a tanulók, és hogy mire lehet számítani a konkrét feladatmegoldás során.

A továbbiakban szűkítjük a látókört, közelebb megyünk a tanulókhoz, és arra vállalkozunk, hogy a megfigyelhető, a feladatvégzés közben alkalmazott stratégiákat tárjuk

fel. A két mérés (kérdőíves és a hangosan gondolkodtatás módszer) között igyekeztünk időbeli távolságot tartani, hogy a kérdőív állításai ne befolyásolják a szóbeli beszámolókat.

4.4.4 Megfigyelt stratégiahasználat

A beszédértés stratégiák mélyebb megismeréséhez a hangosan gondolkodtatás (think-aloud protocol) módszert választottuk. Ez az eljárás a nem megfigyelhető mentális folyamatokhoz enged hozzáférést, aminek a forrása maga a nyelvtanuló, aki önreflexió révén teszi megismerhetővé a belső beszédét. Az eljárás célja, hogy közvetlen megfigyelést, hozzáférést biztosítson a feladatmegoldás (kognitív, metakognitív és szociális) stratégiáihoz. További célunk az, hogy egyrészt alaposabban, közelebbről megismerjük a tanulók angol nyelvű szöveg hallgatásakor tapasztalható viselkedését, gondolkodását, másrészt ellenőrizzük a tanulók metakognitív tudása és tapasztalata (kérdőívvel felvett) valamint a megfigyelhető stratégiahasználat közötti egyezéseket vagy eltéréseket. Továbbá képet kapjunk arról, hogy a tanulók az alkalmazott stratégiákat milyen hatékonysággal használják.

A vizsgálat résztvevői azt a feladatot kapták, hogy az adott feladat megoldása közben hangosan fogalmazza meg gondolataikat, „közvetítsék” saját gondolkodási műveleteiket. Más szóval, explicit információt adjanak arról, hogy éppen mit csinálnak, illetve hogyan jutnak el az eredményhez (*Moschener és mtsai, 2008; Nunan és Bailey, 2009*). A hallás utáni szövegértés stratégiáinak megfigyelése ezzel a módszerrel lényegesen nehezebb, mint az egyéb (pl. olvasottszöveg-értés) stratégiák megfigyelése. Különösen nehéz feladat a korai nyelvtanulóknál, egyrészt azért, mert a szöveg hallgatása, megértése és a gondolatok szóbeli megformálása egy időben technikailag is problémás, másrészt az 5-6. osztályosok már a gondolataik közlésében is jóval visszafogottabbak, mint a náluk fiatalabb vagy idősebb korosztályok.

Ehhez a méréshez huszonöt tanulót választottunk ki a mintából. A minta kiválasztásában a lehetőség szerinti reprezentativitást tartottuk irányadónak. Olyan tanulókat vontunk be, akik az angoljegyeik, a beszédértés-teljesítményeik, a nyelvértékmérő teszten elért eredményeik, a szüleik iskolai végzettsége alapján széles skálát képviselnek, illetve a nemek szerint is megfelelő arányban reprezentáltak.

A vizsgálatot a mérési periódus legvégén (2012. június) végeztük. A tanulókkal először néhány kérdésből álló interjút vettünk fel, majd hallás utáni beszédértés feladatokat oldottak meg a diagnosztikus feladatok²⁷ közül (12. melléklet). A beszédértés feladatokat

²⁷ Ezeket a feladatokat a tanulók nem oldották meg az órákon.

rövid, néhány mondatos leírásokat, jellemzéseket tartalmazó itemek alkották. A vizsgálat során a tanulók itemenként hallgatták meg a rövid szövegeket, és diktafonra mondták fel mindazt, amit megértettek és ahogyan eljutottak a megértéshez. Ha szükséges volt, többször is meghallgathatták a szöveget. Az adatfelvételt a szerző maga végezte, ugyanígy a hangosan gondolkodással nyert adatok átírását és kódolását is. A kódoláshoz *Vandergrift* (2003) taxonómiáját vettük alapul (lásd részletesen 46. o.).

A tanulók kikérdezése

Első lépésben a tanulókkal rövid interjút vettünk fel, ami egyfelől a „bemelegítést” szolgálta a stratégiák „közvetítéséhez”, másfelől a kérdőívekkel felvett információk megerősítését (tesztelését) és kiegészítését.

Elsőként azt kérdeztük, hogy tetszettek-e ezek a feladatok, szerették-e hallgatni, illetve mennyire voltak sikeresek a megoldásban. A tanulók többségének tetszettek a feladatok, hárman mondták, hogy bizonyos feladatok igen, mások nem igazán. Többen meg is indokolták, hogy azért tetszett: „*mert nem volt nehéz*”. Legtöbben arról nyilatkoztak, hogy szívesen csinálták, néhányan azt is hozzátették: „*mert jól sikerült*”, „*mert könnyen értem*”. Egy tanuló határozottan kijelentette, hogy „*nem tetszett, mert nehéz volt*”. A megkérdezett tanulók 44%-a úgy értékelte, hogy neki jól sikerültek a tesztek, ugyanennyien gondolták, hogy változó sikerrel, míg két tanuló szerint nekik gyengén sikerült. A tanulók véleménye megoszlott abban, hogy ezek a feladatok könnyebbek vagy nehezebbek, hasonlítanak vagy különböznek a tankönyvi feladatoktól, a pro-kontra vélemények hasonló arányban jelentek meg. Itt is rákérdeztünk a nyelvi készségek kedveltségére. A kiválasztott minta fele-fele arányban jelölte meg a beszédértést és az olvasást mint legkedveltebb tevékenységet, míg a teljes mintán valamivel többen szavaztak a beszédértésre.

Majd arra kérdeztünk rá, hogy okoz-e, s ha igen, mi okoz nehézséget a hallás utáni szövegértésben. Ebben is eléggé megosztott a minta, ugyanis 40%-nak nehéz, ugyanennyinek csak néha, és a minta 20%-ának nem okoz nehézséget az angol beszéd megértése. A nehézségi tényezők között legtöbben az ismeretlen szavakat említették, utána a gyors beszéd és a kiejtés következett, illetve egy tanuló a háttérzajt említette meg. További nehézségekkel is találkoztunk:

Tanár: *Mi okoz nehézséget?*

Heni: *Hogy nem magyarul van, egy kicsit nehezebb, mint a magyar nyelv, nehéz a kiejtés.*

Fanni: *Pár ismeretlen szó, vagy máshogy mondják, ahogy tanultuk.*

Alexa: *Hogy nem látom a szöveget, nagyon kell figyelni.*

Levi: *Hát az, hogy gyorsan mondják, és az, hogy nem úgy van leírva, ahogy mondják, és ha én megtanulok egy szót, nem feltétlen tudom felismerni, ha szövegben van.*

A következő lépésben azt kértük, hogy mutassák be, hogyan hallgatják az angol szöveget, milyen stratégiát alkalmaznak. Legtöbbször a kulcsszavakat figyelik, és a képekből vagy a szöveggörnyezetből próbálnak következtetni (kognitív stratégiák), de megjelenik a beszédhallgatás tervezése, előkészítése, a jóslás, a monitorozás és az önmenedzselés is mint metakognitív stratégia:

Tanár: *Hogyan hallgatod a szövegeket?*

Soma: *Hát hallgatom, nézem a képeket, és ha például meghallom azt, hogy kutya, és ott a képen a kutya, akkor tudom, hogy ahhoz kapcsolódik.*

Levi: *Először megnézem a képeket, megpróbálom kitalálni, hogy miről szól nagyjából, és így könnyebb kitalálni.*

Melinda: *Megnézem a képeket vagy a szövegeket, hogy ne kelljen akkor keresgélni, amikor már írni kéne.*

Anna: *Először is a fülemre hagyatkozom, próbálom kulcsszavakat²⁸ keresni, vagy a mondatokat fordítom le elsőnek, vagy amit nem tudok, azt kilógázom.*

Patrik: *Ha olyan szavak vannak, amelyeket nem értek, akkor a szöveggörnyezetből kell kikövetkeztetni, de ha úgy se megy, akkor meg kell nézni a szótárban.*

A kérdőíves kikérdezésnél a tanulók 40%-a nyilatkozott arról, hogy lefordítja a beszédet magában. Itt négyen említették a fordítást:

Soma: *Értelmezem a mondatot, elmondják, s akkor megpróbálom elmondani, hogy miről szól.*

Tanár: *Magadban lefordítod? Megfogalmazod magyarul?*

Soma: *Igen.*

De a rákérdezésnél nem mindenkinek volt teljesen világos, hogy mit is jelent a fordítás:

Brigi: *Stratégiám nincs, de a szavakat próbálom lefordítani, s ha nem értem, keresem az összefüggést közöttük.*

Tanár: *Ezt úgy értem, hogy pl. Can I help you? s te gyorsan elmondod magadban, hogy Segíthetek?*

Brigi: *Úgy nem, csak megértem.*

A hang alapú következtetés és a háttértudás kreatív alkalmazását (kognitív stratégiák) egy példán mutatta be az egyik tanuló, illetve utalt a kérdés vagy a segítségkérés mint a szocio-afektív stratégiák leggyakrabban használt elemeire:

Anna: *Elolvasom a szavakat, amit nem értek, próbálom lefordítani, vagy megkérdem, hogy mit jelent, utána megy a listening, mondják a mondatokat, és próbálom a tulajdonságokat beazonosítani. Például az, hogy omlett, vagy mondja, hogy krumpli van benn, hát miben lehet krumpli.*

Bár a beszámolók alapján keveset lehet következtetni a sikeres és a kevésbé sikeres tanulók stratégiahasználatára, két esetben azonban a ráhangolódás és az előkészítés hiánya fedezhető fel két, magát kevésbé sikeres beszédértőnek valló tanulónál:

Virág minél gyorsabban szeretne túl lenni a feladatokon, gyorsan és felületesen dolgozik:

Tanár: *Hogyan hallgatod a szöveget?*

²⁸ Anna szakszerűen megnevezi a hallgatás közben figyelt szavakat, ami azt jelzi, hogy a nyelvi órákon feltehetően találkozott már ezzel a kifejezéssel.

Virág: *Meghallgatom, és elkezdem csinálni. Vagyis hogy hallgatom, pipálom, megyek tovább, majd ellenőrzöm.*

Tanár: *Mielőtt elkezded a feladatot, megnézed a képeket?*

Virág: *Nem, csak amikor hallgatom, akkor.*

Alex, akinek eléggé alacsony az önértékelése („Nem vagyok valami jó angoltól.”), motiválatlanul és szorongva látott hozzá:

Tanár: *Hogyan kezdesz hozzá?*

Alex: *Sehogy.*

Tanár: *Mit szoktál megnézni?*

Alex: *Megnézem a képet, hogy mi lesz.*

A feladatokban leggyakrabban előforduló képek megértést segítő szerepét minden tanuló elismerte: „*Ráhangel a feladatra, segítenek a történetre koncentrálni.*” (Brigi)

Fanni a külső és belső beszéd összehangolásában látja a megértés lényegét:

Tanár: *Segítenek-e képek, vagy az itt látható szavak a megértésben?*

Fanni: *Igen, a szavak is. Mert elolvasom, és azt ugyanúgy visszahallom.*

Tanár: *És a képek?*

Fanni: *Azokat meg kell nézni, magunkban lefordítani, hogy mit csinálnak, és azt kell hallgatni, hogy mi van a szövegben.*

Egy tanuló gondolja úgy, hogy ő a képek nélkül is megérti, szerinte a megértést ellenőrző szövegek „*van, amikor segítik, van, amikor elvonják a figyelmemet, mert a választ keresem.*” (Patrik)

Azt is megkérdeztük, hogy éreznek-e izgalmat vagy szorongást, amikor angol beszédet hallgatnak. A tanulók között azonos arányban vannak olyanok, akik elismerik, hogy izgulnak, illetve azok, akik időnként, és akik egyáltalán nem izgulnak. Azok, akik izgulnak, többnyire a teljesítménytől, attól, hogyan sikerül a teszt, és nem magától a beszédhallgatástól szorongnak:

Tanár: *Szoktál-e izgulni?*

Heni: *Ezeknél a feladatoknál nem, de ha témazárót írunk, akkor igen, nagyon izgulok.*

Artúr: *Szoktam. Mennyire lesz nehéz, elrontom-e.*

Soma: *Nem.*

Tanár: *Akkor se, ha ez jegyre megy?*

Soma: *Akkor azért már igen.*

Egy tanuló nyilatkozott úgy, hogy ő az idegen nyelvű beszédétől izgul. De olyannal is találkoztunk, aki a „képes” feladatoktól nem izgul, a „szövegestől” igen. Nem találtunk azonban szoros összefüggést a tanulók teljesítménye és az „izgulós vagy nem izgulós” tanulók között, mindkét kategóriában előfordult jó és gyengébben teljesítő is.

A tanulók többsége azt is elmondta, hogy önállóan is szokott angol szöveget hallgatni. A lányok legtöbbször könnyűzenét hallgatnak (YouTube-on), míg a fiúk számítógépes játékokban hallgatnak angol beszédet:

Tanár: *Szoktál-e angol szöveget hallgatni magadtól?*

Soma: *Úgy nem, csak zenéket, s arra figyelek. Megnézem magyarul is, hogy miről szól.*

Anna: *Zenéknek nézem meg a szövegét, a lyrics-et. Ez azért kell, ha nem értem, mert elnyeli a szavakat. Ha van benne ismeretlen szó, megnézem a jelentését.*

Patrik: *De otthon állandóan játékokkal játszom, ahol beszélnek angolul, és látom alatta a szöveget is.*

A tanulók közül néhányan, főleg az ötödikesek, azokat az internetes oldalakat is látogatják néha, amelyeket a tanáruk ajánlott nekik. Végül ahhoz kértünk tanácsot, hogyan és milyen feladatokkal lehetne javítani, fejleszteni a beszédértésünket.

Tanár: *Hogyan lehetne javítani a beszédértést?*

Katinka: *Minél több gyakorlással és tanulással.*

Artúr: *A szókincset nagyobbra növelni.*

Máté: *Otthon tanulni, magunktól, vagy korrepetálásokra járni és ilyenek.*

Tanár: *Ha tanár lennél, miket vinnél be az órára?*

Heni: *Először könnyűeket, hogy megértsék, de aztán egyre nehezebbeket.*

Soma: *A kisebbeknek meséket is lehet, a nyolcadikosoknak már komolyabbat.*

Patrik: *Mindenképpen olyat, ami érdekli őket. Minél változatosabb szövegeket.*

Virág: *Hát inkább ismeretterjesztő, mint mesék. A meséket már unják az ilyen korú gyerekek.*

Összegzésként elmondható, hogy az interjú során a tanulók többsége a korához képest nagyfokú tudatosságról számolt be. A beszédhallgatáshoz fűződő pozitív vagy negatív viszonyuk jórészt a feladatmegoldások során tapasztalt siker vagy kudarc következménye, vagyis ha könnyűnek érezték, akkor tetszettek a feladatok, ha nehéznek, akkor nem. A szorongás vagy izgalom elsősorban a teljesítmények (várható) értékeléséhez kapcsolódik, s nem magához a beszédhallgatáshoz, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel, amelyek szintén arra mutattak rá, hogy leggyakoribb szorongást okozó tényező a teszt (Djigunović, 2009), illetve a tanulók értékelési gyakorlata (Nikolov, 2003). Az interjú alapján tanulók leggyakrabban a kulcsszavakra figyelnek, a fordítás alkalmazása nem egyértelmű, láthatóan nem mindenkinek világos, hogy mit jelent a fordítás valójában.

Tesztfelvétel hangosan gondolkodtatással

A következő lépésben a *hangosan gondolkodtatás módszerével* (think aloud protocol) felvett adatokat elemezzük. A tanulók három különböző nehézségű diagnosztikus feladat 3-3 itemét oldották meg hangosan gondolkodva. A mintában szereplő tanulók feladatmegoldásai jórészt megerősítették a korábbi tapasztalatainkat. Az eljárás körülményei behatárolták és egyben korlátozták is a megfigyelhető stratégiák használatát, ugyanis a tanulók az itemek meghallgatását követően a megoldásra, a jó válasz (pl. a megfelelő kép vagy fogalom) azonnali megadására törekedtek, s némely esetben csak kérdéssel, lehetett a megértés folyamatába belátni. Kevés lehetőség nyílt a metakognitív stratégiák közül a tervezés stratégiáinak vizsgálatára, a fordítás mint fontos kognitív stratégia sem volt megfigyelhető, mert a tanulók az anyanyelvükön közvetítették gondolataikat.

A három feladatot a különböző típusú diagnosztikus hallásértési feladatok közül választottuk (12. melléklet). Az egyiknél a hét napjaira eső, néhány mondattal bemutatott elfoglaltságot képek alapján kellett azonosítani, míg a másiknál rövid definíciók segítségével állatok nevét kellett kiválasztani a megadott listáról. A harmadiknál egy összefüggő történetet hallgattak meg a tanulók, ahol szintén képek alapján kellett kiválasztani az elhangzott eseményt, ami a szókincsét tekintve nehezebb, és a szöveg is hosszabb volt, mint az előzőek.

A tanulók kivétel nélkül az első feladatot oldották meg a legjobb eredménnyel, ami várható volt, mivel a napirend, a sport, a hobbi azok a témák, amelyeknek a szókincsét a legkorábban tanulják, és a leggyakrabban előfordulnak az órai beszélgetésekben is, illetve itt mindössze egyetlen mondatra kellett figyelni. A következőkben néhány példa segítségével mutatjuk be a tanulók angol szöveghallgatás közben megfigyelt stratégiahasználatát. Az első példa mind tematikailag, mind a feladat típusát tekintve a legkönnyebbek közül való:

1. 1. *Every Monday I go to piano lesson from four.*

A tanulók többsége ezt az itemet pontosan megértette, s a megfelelő képet választotta. Azok, akik nem értették szó szerint a mondatot, a kulcsszó, ez esetben a *piano*, alapján azonosították a képet. De volt olyan tanuló is, aki nem értette meg a kulcsszót, azaz a képen látható zongorát, és így okoskodott:

Heni: (első meghallgatás) *Azt mondták, hogy four, négy.*

Heni: (második meghallgatás) *Every lesson, ezt mondta, aztán meg a four-t.*

Tanár: *Az mit jelent?*

Heni: *Meg volt olyan, hogy every Monday.*

Tanár: *Vagyis?*

Heni: *Hétfőn. Akkor a harmadik (kép), a zongora.*

Tanár: *Hogy van a zongora?*

Heni: *Pedig tudtam a hangszereket (suttog).*

Tanár: *Piano. Értetted?*

Heni: *A lesson-t igen, de a piano-t nem. A tv az nem lehetett (első kép), mert azt értettem volna, meg ez sem (második kép), kizárólag a harmadik a jó megoldás.*

Heni több kognitív és metakognitív stratégiát alkalmazott, míg eljutott a megoldásig. Először a megértett szavakra koncentrált, majd a szövegkörnyezetből következtetve, a *lesson* és a *Monday* alapján, jutott el a zongoraóráig. Végül még a kizárás segítségével monitorozta a választát, azaz a következtetését.

2. 1. *This is a bird. It has got white, brown or black feathers. It cannot fly very well. It lays eggs.*

A második feladat már nehezebbnek bizonyult, hiszen állatokat kellett azonosítani, s már hosszabb definíciók alapján. Ehhez egyrészt fel kellett ismerni a feladatban felsorolt állatok nevét, másrészt hosszabb és bonyolultabb leírásokra kellett figyelni. Ennél a feladatnál már a rövid távú memória is szerephez jutott a felidőzésben.

Tanár: *Melyik képet választod?*

Máté: *Chicken.*

Tanár: *Miről jöttél rá?*

Máté: *Eggs és azt, hogy szárny, ezt értettem meg, és ebből kikövetkeztettem, mert egy szárnyas van a képek között.*

Máté szintén kognitív stratégiákat alkalmazott, a kulcsszavakat figyelte, és következtetett, illetve háttértudást alkalmazott. De azzal, hogy a stratégiáját pontosan meg is nevezte, metakognitív tudatosságát bizonyította.

2. 2. *This animal has got four legs, a pointed nose and a tail. It wags its tail when it is happy. It also likes to run after things that move. It is men' best friend.*

Virág több szót is megértett a szövegben, de a helyes megoldást a háttértudása adta. A kognitív stratégiák mellett ő is alkalmazott metakognitív stratégiákat azzal, hogy a megértését monitorozta, azaz ellenőrizte és korrigálta:

Tanár: *Melyik állatot választod?*

Virág: *Mouse, egér. Azért mert hosszú a farka és barát, legjobb barát is lehet. Ja, nem, akkor a macska, á dehogy, hát az ember legjobb barátja a kutya.*

Tanár: *Azt értetted a szövegben, hogy legjobb barát?*

Virág: *Igen, best friend.*

Tanár: *Akkor melyik?*

Virág: *A kutya.*

Ezt az ítemet kivétel nélkül mindenki helyesen oldotta meg. A tanulók többsége értette a testrészeket. A harmadik mondatot senki sem tudta felidézni. De a leggyengébbek is megértették a *men's best friend* kifejezést, s így a háttértudásuk alapján azonosították a jó megoldást.

2. 3. *This animal is covered with soft fur, and it's got sharp claws. It is fun to play with it. It's got whiskers, and it purrs when it is happy.*

Ebben az ítemben több olyan szó is van, amelyik nem feltétlenül tartozik az alapszókincsbe 5–6. osztályban, pl. *purr*, de a *claw* és a *fur* is csak néhány tankönyvben kerül elő. A tanulók többsége azonban mégis helyesen oldotta meg, és azonosította az állatot. A szövegben egy olyan szó vált kulcsszóvá, ami nem az állat leglényegesebb, mindent eldöntő tulajdonsága, hanem egy egészen más forrásból (reklámokból) szerzett háttértudás eredménye. A tanulók tehát ezt a háttérismeretüket (a háttértudás kreatív alkalmazása) használták fel a helyes válaszhoz:

Soma: *Ez a cat.*

Tanár: *Miből jöttél rá?*

Soma: *Hát a whiskers!*

Tanár: *És az mit jelent?*

Soma: *Valami eledel.*

Soma, aki ötödikes, a felfedezés örömeivel, határozottan mondta a megoldást. *Balázs* hatodikos, ő is ugyanarra gondolt, de gondolatban monitorozta a megértését, és kevésbé volt magabiztos (talán zavarba jött) a háttértudását illetően:

Balázs: *A macskára tippelnék, de nem értettem.*

Tanár: *Mit értettél meg?*

Balázs: *Hát...*

Tanár: *Whiskers?*

Balázs: *Azért tippeltem a macskára, de nem mertem mondani.*

Melinda ismerte a kulcsszó jelentését, és a képek, valamint a kizárás alapján azonosította az állatot:

Melinda: *Szerintem ez a cat, mert azt mondta, hogy bajsza is van.*

Tanár: *Melyik szó jelenti ezt?*

Melinda: *Whiskers.*

Tanár: *Mást nem értettél?*

Melinda: *Azt, hogy vidám.*

A beszédértésben kevésbé sikeres tanulók a fenti stratégiák mellett gyakrabban éltek a találgatás, a tippelés stratégiájával. Erre a stratégiára hamar rájönnek a tanulók, és a feladattípusok lehetőséget adnak rá azzal, hogy felkínálják a válsztási lehetőséget. Illetve arra is hamar rájöttek, hogy ezek a feladattípusok (pl. képek, definíciók összekapcsolása) egy-egy kulcsszó megfigyelésével megoldhatók, tehát erre koncentráltak leginkább.

Gréti összesen hét itemet oldott meg, ebből négy válasza helyes volt, vagyis 57%-os eredményt ért el, ami a tesztek értékelésénél közepesnek számít. A válaszokat azonban négy esetben tippelte, három esetben egy-egy szóból találta ki.

Tanár: *Melyik képet választod?*

Gréti: *Szerintem az f.*

Tanár: *Miből jöttél rá?*

Gréti: *Hát nem tudom, csak úgy gondolom. Nem igazán értettem.*

Tanár: *Ezt csak tippelted?*

Gréti: *Igen.*

A sikeresebb tanulónak ezek a feladatok nem okoztak nehézséget, jórészt szó szerint megértették az itemeket. A hosszabb itemeknél ugyan nem mindig sikerült elsőre pontosan felidézni a hallottakat, de ez inkább a munkamemória kapacitásának volt betudható. A legsikeresebbek a számukra nehezebb szövegeknél, hasonlóan a többi tanulóhoz, leggyakrabban következtetést és a háttértudást mint kognitív stratégiákat, valamint a monitorozást (a megértés ellenőrzését) mint metakognitív stratégiát használták, de ezeknek a tanulónak a sikerességéhez egyéb tényezők is hozzájárulnak:

Patrik a nyelvérzékmérő teszten kiemelkedő eredményt (96%) ért el, a százötven fős mintában messze a legjobb pontszámot kapta. A záróteszten, bár nem a legjobb eredménnyel, de az átlag felett (75%) teljesített. A hangos gondolkodással felvett feladatokat tökéletesen

értette, így egy B1-es szintű szöveget is kapott kiegészítésképpen, ami szintén nem okozott számára problémát. Az iskolai teljesítménye (angoljegy) azonban közepes volt. A beszélgetés során kiderült, hogy a nyelvtudásának egy részét egészen máshonnan szerzi, és eszerint máshol is kamatoztatja:

Tanár: *Milyen gyakran hallgattok órán angol beszédet, vagy van-e olyan, amikor te magadtól hallgatsz?*

Patrik: *Órán, nem minden alkalommal, de most például egy angol filmet is nézünk magyar felirattal. De otthon állandóan játékokkal játszom, ahol beszélnek angolul, és látom alatta a szöveget is.*

Tanár: *Tehát ez neked napi tevékenységed?*

Patrik: *Igen.*

Tanár: *A számítógépes játékokat milyen arányban érted?*

Patrik: *Úgy 70%.*

Tanár: *Az aláírásra miért van szükség a játékoknál?*

Patrik: *Segít a megértésben. Angolul megy a szöveg és angolul hallom.*

Tanár: *Van-e olyan, hogy filmet nézel?*

Patrik: *Nem nézek angolul filmet.*

Tanár: *Tervezed?*

Patrik: *Nem, mert inkább játszom, s ott szoktam beszélgetni is angolul. On-line a játék és több emberrel játszom együtt. Meg kell beszélni, hogy mit hogyan csináljunk.*

Tanár: *Akikkel beszélgetsz, jobban vagy kevésbé jól beszélnek hozzád képest?*

Patrik: *Azok angolok.*

Tanár: *Hogy érzed, sokat tanulsz ebből?*

Patrik: *Igen, nagyon sokat.*

Patrik egyike azoknak a tanulóknak, aki az angol nyelvet már „élesben” használja a kommunikáció eszközeként, de ahogyan az a fenti interjúkból kiderült, nem a többséget képviseli a korosztályában. A beszélgetésből az is kiderült, hogy az angol nyelvet érintő érdeklődése egyelőre a számítógépes játékokra korlátozódik, és a kivételes nyelvi tehetségét az órai munkában nem mindig kamatoztatja, amit a közepes eredménye jelez²⁹. A tanulók közül néhányan szintén beszámoltak iskolán (tanórán) kívüli tevékenységekről, pl. zenehallgatásról, angol nyelvű számítógépes játékok, weboldalak alkalmazásáról (14.táblázat), amivel javíthatják szövegértésüket, növelhetik nyelvtudásukat, ami arra utal, hogy ez a korosztály már nyitott az önálló, érdeklődésre alapuló nyelvtanulásra és nyelvhasználatra. Ez megerősíti azt a korábbi kutatási eredményünket, ahol azt találtuk, hogy az önszabályozott tanulás tekintetében az idegen nyelv a többi tantárgyhoz képest kedvezőbb helyzetben van, s ez feltehetően annak tudható be, hogy a nyelvórákon és azokon kívül is több, önálló nyelvtanulási lehetőséggel találkozhatnak a tanulók, s ez hozzásegíti őket a saját tanulásuk iránt nagyobb felelősséget érző tanulói viselkedés kialakítására (Bacsa, 2012b).

²⁹ Az okok felderítése nem tartozik a jelenlegi vizsgálat körébe, de egy mélyebb elemzést későbbiekben megérdemelne.

4.4.5 Összegzés

A korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértés stratégiáinak feltárására vállalkoztunk ebben a fejezetben. A stratégiák mélyebb megismeréséhez kvantitatív és kvalitatív eljárást alkalmaztunk. Az elvártnak megfelelően a kvalitatív vizsgálatból származó adataink kiegészítették és megerősítették azokat az információkat, amelyekhez a kérdőíves módszerrel jutottunk. Eszerint a tanulók gyakran támaszkodnak a felülről lefelé irányuló stratégiákra, amelyek a kontextusból merítik a jelentést, de az ismerős szavakból építkező, kulcsszavakra koncentráló alulról felfelé irányuló stratégiák is sűrűn előfordulnak. A kognitív és metakognitív stratégiák szintén változó gyakorisággal vannak jelen. Vizsgálatunkkal új és releváns információhoz jutottunk a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértés stratégiáinak megismerésével.

4.5 A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések

Gardner és MacIntyre (1983) idegennyelv-elsajátítási modelljében a tanulói meggyőződések mint tapasztalati tényezőket a tanulási folyamatot megelőzően kialakult tényezők közé sorolja. Számos kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a meggyőződések meghatározó szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításának folyamatában (*Horwitz*, 1988; *Diab*, 2006; *Rieger*, 2009), a tanulás sikerében vagy kudarcában (*Cotteral*, 1999), vagyis hatással vannak a tanulói teljesítmény kimenetelére.

Kutatásunkban célul tűztük ki azt, hogy megismerjük azokat az elképzeléseket, nézeteket, amelyekkel az 5-6. osztályos angolul tanulók rendelkeznek a nyelvtanulással kapcsolatosan, megvizsgáljuk a meggyőződések és a tanulói teljesítmények kapcsolatát. Továbbá, feltárjuk a meggyőződések helyét és szerepét az egyéni különbségek interakciójában, valamint a tanulók hallás utáni szövegértésének fejlődési folyamatában.

A tanulói meggyőződések feltárását az alábbi kérdések irányították:

1. A kutatásban alkalmazott mérőeszköz milyen megbízhatósággal méri az adott konstruktumot?
2. Hogyan jellemezhető a meggyőződés-változó belső struktúrája?
3. Milyen meggyőződésekkel rendelkeznek az 5-6. osztályos tanulók az angol nyelvtanulással kapcsolatban?
4. Van-e különbség a nyelvtanulói meggyőződésekben a nemek és az évfolyamok között?

5. Milyen összefüggések figyelhetők meg a tanulói meggyőződések és a tanulók hallás utáni szövegértés-teljesítménye között?
6. Milyen összefüggések figyelhetők meg a tanulói meggyőződések és egyes háttérváltozók között?
7. Tapasztalható-e változás a meggyőződések terén a mérési periódus végén?
8. A bemeneti mérésen feltárt meggyőződések faktorai milyen mértékben jelzik előre a tanulók hallás utáni szövegértés-teljesítményét?

A vizsgálatainkhoz saját, többlépcsős eljárásban kifejlesztett kérdőívet (*Bacsa, 2012*) használtunk (*4. melléklet*). A kérdőívet a tanulók kétszer, a mérési periódus kezdetén és a végén töltötték ki, hogy bizonyítékot szerezzünk azoknak a kutatási eredményeknek a megerősítésére vagy megcáfolására, amelyek a meggyőződések sokkal inkább dinamikus, az adott környezettel interakcióban lévő konstruktumoknak, mintsem statikus mentális reprezentációknak tartják (*Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009; Barcelos és Kalaja, 2011; Navarro és Thornton, 2011; Aragao, 2011; Yang és Kim, 2011; Mercer, 2011*).

4.5.1 A kérdőíves vizsgálat eredményei

A két mérési időpontban felvett adatokat nem azonos súllyal és részletességgel elemezzük. Az első mérésen felvett adatokat a statisztikai elemzés hagyományai szerint részletesen elemezzük, a második mérés adatait csak az összehasonlító vizsgálatokban használjuk fel.

Elsőként a mérőeszköz jószágmutatóit ismertetjük. A negyven kérdőívtétel megbízhatósági mutatója (*Cronbach- α : 0,87*) alapján megállapítható, hogy a tételekre adott értékek konzisztensek, vagyis a tételek lényegében ugyanannak a pszichikus struktúrának a működését mérik, jelen esetben a nyelvtanuláshoz fűződő meggyőződéseket.

A tanulók meggyőződéseihez, és annak mélyebb megismeréséhez az itemek szintjén, leíró statisztikai eljárással jutunk el. A legalapvetőbb statisztikai adatok leginkább akkor hordoznak érdekes és értékes információt, ha valamely szélső értékhez közelítenek, így most csak a legmagasabb és a legalacsonyabb átlaggal rendelkező tételleket vesszük szemügyre. Az átlagok mellett a szórást és a válaszok százalékos eloszlását is láthatjuk a *34. és 35. táblázatban*.

34. táblázat. A legmagasabb átlagok (átlag > 4,30)

<i>Tételek</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Fontos, hogy angolul tanuljak.	4,62	0,76
Ha jól megtanulok angolul, sok lehetőségem lesz használni a nyelvet.	4,54	0,83
Fontos, hogy a tanár pontosan megmondja, mit kell megtanulnom ahhoz, hogy jó nyelvismeretre tegyek szert.	4,36	0,86
Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.	4,30	0,99

A 34. táblázatban azt láthatjuk, hogy a legnagyobb támogatottsággal azok a tételek rendelkeznek, amelyek a nyelvtanulás szükségességére és a nyelvtudás alkalmazási lehetőségeire utalnak. Ezek a preferenciák megegyeznek a korábbi kutatás eredményeivel (Bacsa, 2012a), ahol 6–8–10. évfolyamosok ugyanezeket az állításokat értékelték a legmagasabbra. Meglepő magabiztossággal állítja a minta többsége (81%), hogy képes megtanulni egy idegen nyelvet. *Mantle-Bromley* (1995) hetedik évfolyamos tanulók között végzett vizsgálatában szintén arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók némiképpen alulértékelik a nyelvtanulás nehézségét, ott a tanulók 51%-a állította, hogy képes jól megtanulni egy idegen nyelvet. Hasonló eredményre jutott *Heitzman* (2008), ahol a vizsgált középiskolás nyelvtanulók 87,5%-a állította, hogy jól meg tud tanulni angolul. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az 5-6. osztályos nyelvtanulók magabiztosak a nyelvtanulással kapcsolatosan, és látják a nyelvtanulás hasznát és fontosságát is. Az is fontos számukra, hogy a tanártól megfelelő segítséget és irányítást kapjanak a nyelvtanulás folyamán. A 35. táblázatban azokat a tételeket mutatjuk be, amelyekkel a tanulók legkevésbé értenek egyet, vagyis ahol az átlagok a legalacsonyabbak.

35. táblázat. A legalacsonyabb átlagok (átlag < 3,00)

<i>Tételek</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.	2,44	1,30
Akkor tanulnék meg leggyorsabban angolul, ha magántanárhoz járnék.	2,74	1,40
Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.	2,64	1,24

Középértéknél alacsonyabb átlagot mindössze három tétel kapott (35. táblázat). Mindegyik esetben az alacsony átlag mellé meglehetősen magas szórás is járul, ami azt jelzi, hogy a tanulók igen megosztottak a kérdésben. A tanulók több mint fele nem tartja fontosnak a

célország kultúrájának megismerését³⁰. *Mantle-Bromley* (1995) a minta 36%-nál találta, hogy a kulturális ismeretek nem szükségesek a nyelv elsajátításához. *Heitzman* (2008) kutatásában pedig a minta (középiskolások) mindössze 37,5% állította, hogy a célország kultúrájának ismerete szükséges a nyelvtudáshoz. Meglepő az is, hogy a mintánkban szereplő tanulók kevesebb mint negyede tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak az angol nyelvű óravezetést. Ez az eredmény összhangban áll saját korábbi kutatásunkkal (*Bacsa*, 2012a) is. A tanulók közel fele azzal sem ért egyet, hogy a gyors és sikeres nyelvtudáshoz a magánórák vezetnek el, bár ebben eléggé megosztottak. Megjegyezendő, hogy egy korábbi, hazai nagy mintán végzett kutatás szerint a hatodikosok 30%-a jár különóra angolból, s bár nem túl nagy átlagkülönbséggel, de a magánórákra járók szignifikánsan jobban teljesítettek a teszteken (*Józsa és Nikolov*, 2005).

A kérdőív belső összefüggés-rendszerének feltárásához, skálák kialakításához *faktoranalízist* végeztünk (20. melléklet). A faktoranalízis elsődleges célja, hogy a nagyszámú változó mögött rejtett változókat keressen, ami egyrészt csökkenti az eredeti változók számát, ezáltal egyszerűsíti a változók rendszerét, másrészt megerősíti az adott változók összefüggéseit (*Falus*, 2004). A faktoranalízist, tekintettel a magas tételszámokra, két ütemben végeztük. Először azokat a tételeket vontuk be, összhangban a mérőeszköz-fejlesztés elméleti keretével (*Bacsa*, 2012a), amelyek a nyelvtanuló személyével kapcsolatosak (motivációs dimenzió), majd a nyelvtanulásra és a stratégiára irányuló (metakognitív dimenzió) tételeket (*Yang*, 1999). Mindkét esetben a KMO-mutatók (0,81 és 0,73) magas értéket mutatnak, így az adatok alkalmassá válnak az analízisre. A személyi változók az analízis során három faktorba sorolódtak (13 tétel), a kummulatív variancia 52%. A stratégiai változók (19 tétel) varianciája 53%, amelyet öt faktor magyaráz. Az adatokból látható, hogy nyolc tétel (10., 11., 22., 31., 32., 36., 37., 39.) kimaradt a faktorstruktúrából. A 36. táblázatban a faktoranalízis skálái és a hozzájuk tartozó jóságmutatók és alapstatisztikai adatok láthatók.

³⁰ A kérdőívet először hangos gondolkodtatás módszerével töltöttük ki ötödikes és hatodikos tanulókkal. A tanulók tisztában voltak azzal, hogy mit jelent az „angolszász népek kultúrája”.

36. táblázat. A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések skálái

Skála	Tételek száma	Cronbach- α	Átlag	Szórás
<i>Motivációs dimenziók:</i>				
A nyelvtanulás nehézsége	5	0,78	3,38	0,83
Önhatékonyság	4	0,62	4,14	0,69
A nyelvtanulás természete	3	0,46	3,52	0,90
<i>Metakognitív dimenziók:</i>				
A tanár szerepe	5	0,64	4,14	0,61
Korszerű nyelvtanulás	4	0,63	3,83	0,87
Beszédértés és nyelvtanulási tapasztalat	3	0,63	2,85	0,98
Alacsony hatékonyságú stratégiák	3	0,55	3,55	0,93
Az autonóm nyelvtanuló	4	0,58	3,60	0,82

A 36. táblázat adatai szerint a skálák három és öt közötti tételszámokkal rendelkeznek, s hozzájuk közepes reliabilitás értékek tartoznak. A skálák ugyan megegyeznek az eredeti faktorstruktúrával (Bacsa, 2012a), de egyes tételek átrendeződtek és a tételszámok is csökkentek.

Az első skálába azok az állítások sorolódtak, amelyekben a tanulók arról nyilatkoznak, hogy milyen nehézséget okoz, vagy mennyire könnyen megy a nyelvtanulás (pl. „*Könnyen tanulom az angol nyelvet.*”). A második faktor az önhatékonyság faktora, tételei a nyelvtanulói tudatosság, magabiztosság és siker érzéséhez köthetők (pl. „*Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.*”). A harmadik faktor a nyelvek tanulásának sajátosságaira, természetére utaló tételeket gyűjti egybe (pl. „*Mást jelent számomra angolt (vagy egyéb idegen nyelvet) tanulni, mint a többi tantárgyat.*”). A negyedik faktor a nyelvtanítás és a tanár szerepét taglalja (pl. „*Számomra fontos, hogy a tanár mindig kijavítsa a hibáimat.*”). Az ötödik faktor a korszerű nyelvtanulási lehetőségekkel kapcsolatos állításokat tartalmaz (pl. „*A számítógép s az internet sokat segít nekem a nyelvtanulásban.*”). A hatodik faktorba a beszédértéshez és a nyelvtanulási tapasztalatokhoz kapcsolódó tételek sorolódtak (pl. „*Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.*”). Az alacsony hatékonyságú stratégiák gyűjteményének neveztük el a hetedik faktort, ide kerültek azok a tételek, amelyek a köztudatban és a nyelvtanulói gyakorlatban jelen lévő téves meggyőződésekről és nyelvtanulási stratégiákról fogalmaznak meg állításokat (pl. „*Ahhoz, hogy megértem a szöveget (írott, hallott), szükség van arra, hogy minden egyes szó jelentését ismerjem.*”). Végül a nyolcadik faktorba kerültek azok a tételek, amelyek az önállóságra, a

nyelvtudás megszerzéséért felelősséget és áldozatot vállaló nyelvtanulóról, nyelvtanulásról fogalmaznak meg állításokat (pl. „*Ahhoz, hogy jól elsajátítsam az angolt, sokat kell önállóan is tanulnom.*”). A faktoranalízis eredményéből azt láthatjuk, hogy a kérdőív tételek többsége tartalmilag jól körülhatárolható skálákba sorolódott, és az így kialakult skálák jórészt lefedik az elméleti keretben meghatározott tartalmi területeket (Yang, 1999).

Vizsgálatunkat a faktoranalízissel kapott új változók elemzésével folytatjuk, amikor is a különböző faktorokba sorolódott kérdőív tételekből kapott változókat vetettük alá statisztikai analízisnek. A létrejött nyolc új változónk elnevezésében követi a faktorok elnevezéseit. Ha a skálák preferenciáit nézzük (36. táblázat), azt állapíthatjuk meg, hogy a skálák közül kettő (az *önhatékonyság* és a *tanár szerepe*) rendelkezik 4,00 feletti átlaggal, a szórások alacsonyak, azaz a minta meglehetősen egységes ezekben a kérdésekben. A *beszédértéshez kapcsolódó meggyőződések* faktora ugyan a legalacsonyabb átlaggal rendelkezik, de a szórás itt a legmagasabb, tehát a tanulók ebben már megosztottak. Ha a részmintákat nézzük, azt láthatjuk, hogy a lányok a *tanár irányító, tanulásszervező szerepét* szignifikánsan fontosabbnak tartják, mint a fiúk ($t=-2,451$, $p=0,015$), az évfolyamok között pedig az önálló tanulás szükségessége és lehetősége, a *tanulói autonómia* nagyobb jelentőségű a hatodikosoknál, mint az ötödikeseknél ($t=-2,629$, $p=0,01$).

A következő fejezetben a meggyőződések alakulását vizsgáljuk meg a két mérési pont között.

4.5.2 A meggyőződések alakulása a mérési periódus alatt

Az utóbbi évek kutatásai rávilágítottak arra, hogy egyes meggyőződések a környezettel való interakció következtében változhatnak, azaz a tanulói meggyőződések dinamikusak és egy adott környezetben, illetve környezet által formálódnak (Vygotsky, 1978; Navarro és Thornton, 2011). Ennek néztünk utána azáltal, hogy a kérdőívünket a mérési periódus végén is a tanulók kezébe adtuk, és megkértük őket, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalataikat, nézeteiket a kérdőív tételek által újra osszák meg velünk.

A második mérésen a kérdőív reliabilitása az optimális (Cronbach- α : 0,91) közelébe került. A skálák egyenkénti reliabilitása is közepes és jó értékeket mutat (Cronbach- α : 0,36-0,74). Az utómérés adatainak részletes elemzésétől eltekintünk, ahogyan fent jeleztük, csupán a két mérési eredményt hasonlítjuk össze.

Az összehasonlító elemzést a skálák összevetésével kezdjük, amelyet a *páros t-próba* módszerével végeztünk. A 37. táblázatban nyomon követhetjük a két mérési pont átlagainak alakulását.

37. táblázat. A meggyőződések alakulása a mérési periódus alatt

Skála	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés	t-érték	p
A nyelvtanulás nehézsége	3,38	3,45	-1,191	n.sz.
Önhatékonyság	4,13	4,02	1,728	n.sz.
A nyelvtanulás természete	3,52	3,54	-0,202	n.sz.
A tanár szerepe	4,14	3,89	3,925	p<0,001
Korszerű nyelvtanulás	3,83	3,81	0,215	n.sz.
Nyelvtanulási tapasztalat	2,85	2,97	-1,530	n.sz.
Alacsony hatékonyságú stratégiák	3,53	3,52	0,059	n.sz.
Az autonóm nyelvtanuló	3,61	3,61	-0,080	n.sz.

Az első és második mérés skáláinak átlagértékei, egy kivétellel, csupán néhány század eltérést mutatnak (37. táblázat). A 4. skála, a tanár tanulást segítő és irányító szerepének megítélése változott jelentősebben a mérési periódus alatt, vagyis a második mérésen szignifikánsan alacsonyabb értéket kapott, mint korábban. A többi skála által lefedett meggyőződésekben nem történt figyelemre méltó változás. A részminták egyenkénti vizsgálata hasonló eredményt hozott, kivételt a fiúk részmintáján tapasztaltunk, ahol a tanár szerepe ($t=3,344$, $p=0,001$) mellett a beszédértés fejlődésével kapcsolatos meggyőződések is szignifikáns különbséget mutattak. Ez a skála a második mérésen magasabb átlagot kapott ($t=-2,524$, $p=0,014$).

A mintában részt vevő 5-6. osztályos tanulók nyelvtanulással kapcsolatos nézetei tehát jórészt változatlanok maradtak. Ennek magyarázatát az eltelt idő rövidegében, másrészt abban látjuk, hogy az adott korosztály még viszonylag kevés nyelvtanuláshoz kapcsolódó személyes tapasztalattal rendelkezik, ami leginkább a nyelvtanulási környezet állandóságából következik, s ez ebben a korban és helyzetben a nézetek stabilitását eredményezheti.

A következő részben a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések a tanulói teljesítmény összefüggésében vizsgáljuk meg, amelyet ez esetben a hallottszöveg-értés tesztek és az angoljegyek képviselnek.

4.5.3 A meggyőződések és a beszédértés-teljesítmény kapcsolata

Ahogy fentebb már részletesen kifejtettük, az utóbbi években a meggyőződések kutatásában a legfontosabb kérdés már nem az (vagy nem elsősorban az), hogy milyen

meggyőződésekkel rendelkeznek a nyelvtanulók, hanem az, hogy a tanulók meggyőződései hogyan hatnak pl. a teljesítményükre, a nyelvtanulásuk sikerességére, valamint melyek azok a meggyőződések, amelyek előrejelzői lehetnek egy adott teljesítménynek. Az alábbi elemzésekben a tanulók eredményességét a hallás utáni szövegértés tesztek, a nyelvérzékmérő teszt, valamint az angoljegy reprezentálja. A nyelvérzékmérő teszt és az angoljegy összetettebb nyelvi képességet illetve teljesítményt, a hallottszöveg-értés tesztek egy szűkebb területet képviselnek. A 38. és a 39. táblázatban a skálák és a nyelvérzékmérő teszt, a hallottszöveg-értés tesztek, valamint az angoljegy korrelációs együtthatóit láthatjuk.

38. táblázat. A meggyőződések és a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen

Skála	Nyelvérzékmérő teszt	Előteszt	Angoljegy
<i>A nyelvtanulás nehézsége</i>	0,351**	0,266**	0,270**
<i>Önhatékony</i>	0,208*	0,152	0,242**
<i>A nyelvtanulás természete</i>	0,283**	0,053	0,163
<i>A tanár szerepe</i>	0,225*	0,011	0,179
<i>Korszerű nyelvtanulás</i>	0,075	0,144	0,041
<i>Beszédértés és nyelvtanulási tapasztalat</i>	0,006	-0,070	-0,021
<i>Alacsony hatékonyságú stratégiák</i>	-0,015	-0,205*	-0,032
<i>Az autonóm nyelvtanuló</i>	0,257**	0,201*	-0,039

**p<0,01; * p<0,05

39. táblázat. A meggyőződések és a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen

Skála	Nyelvérzékmérő teszt	Utóteszt	Angoljegy
<i>A nyelvtanulás nehézsége</i>	0,366**	0,334**	0,347**
<i>Önhatékony</i>	0,225*	0,208*	0,168
<i>A nyelvtanulás természete</i>	0,323**	0,190*	0,186*
<i>A tanár szerepe</i>	0,243**	0,122	0,095
<i>Korszerű nyelvtanulás</i>	0,089	0,199*	-0,013
<i>Beszédértés és nyelvtanulási tapasztalat</i>	-0,037	0,015	-0,049
<i>Alacsony hatékonyságú stratégiák</i>	0,008	-0,084	-0,085
<i>Az autonóm nyelvtanuló</i>	0,214*	0,229**	0,042

**p<0,01; *p=0,05

Az 38. és a 39. táblázatban az látható, hogy a különböző mérési eredményekből származó tanulói eredményesség szignifikáns összefüggést mutat azzal a skálával, amelyben a *nyelvtanulás nehézségének* (könnyűségének) megítéléséről gyűltek össze állítások. Ez azt jelzi, hogy azok a tanulók, akik az angol nyelvet könnyűnek tartják, érzik, hogy könnyen

tanulnak, és jó érzékük van a nyelvtanuláshoz, a teszteken is jól szerepeltek, és az iskolai eredményük sem gyenge, de mindez fordítva is igaz. Az *autonóm nyelvtanuló*, az önálló tanulási lehetőségeket felvállalók faktora és a teszteredmények mindkét mérésen szignifikáns korrelációt mutatnak. Az általunk *alacsony hatékonyságú stratégiáknak* nevezett faktor – az elvártaknak megfelelően – negatív korrelációt mutat, de csak az első mérés eredményével szignifikáns a korreláció.

A nyelvérzékmérő teszten elért eredményekkel elsősorban azok a skálák mutatnak szignifikáns összefüggést, amelyek a meggyőződések motivációs dimenzióit képviselik (Yang, 1999). Ez összhangban van azokkal a kutatási eredményekkel, amelyekben kimutatható a nyelvérzék és a motiváció (közvetett) összefüggése (Kiss és Nikolov, 2005; Dörnyei és Shehan, 2003). Megjegyzendő, hogy szignifikáns korreláció éppen azokkal a meggyőződésekkel látható, amelyekben a tanulók a saját nyelvérzékükről, nyelvtanulási képességükről, önhatékonyságukról vallanak. Ez azt jelzi, hogy a tanulók már ebben a korban is meglehetősen jól ismerik, érzékelik saját képességeiket. Minthogy a kutatások szerint a nyelvérzék a teljesítmény egyik legbiztosabb prediktora (Kiss és Nikolov, 2005), a vele szoros összefüggésben lévő meggyőződések is tekinthetjük a nyelvi teljesítmények előrejelzőinek.

A tanulói teljesítmények és a meggyőződések kapcsolatának megismeréséhez még egy lépéssel közelebb jutunk akkor, ha megnézzük, vajon a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések milyen mértékben magyarázzák a tanulói teljesítményt. Ehhez a válaszhoz *regresszióanalízis* segítségével jutottunk el, ahol az utóteszt eredményét (teljesítmény) mint függőváltozót és a meggyőződések skáláit mint független változókat vontuk be az elemzésbe. Az eredményt a 40. táblázatban láthatjuk.

40. táblázat. A bemeneti mérés meggyőződés-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai

Skálák	<i>r</i>	β	$r^* \beta$
A nyelvtanulás nehézsége	0,389**	0,345**	13,4**
Önhatékonyság	0,159	-0,033	-0,5
A nyelvtanulás természete	0,168	-0,017	-0,2
A tanár szerepe	0,069	-0,058	-0,4
Korszerű nyelvtanulás	0,270**	0,143	3,9
Beszédértés és nyelvtanulási tapasztalat	-0,021	-0,251*	0,5*
Alacsony hatékonyságú stratégiák	-0,090	-0,121	1,1
Az autonóm nyelvtanuló	0,249**	0,222	5,5
Összes megmagyarázott variancia (R^2):			23,3%

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A 40. táblázatból az állapítható meg, hogy a nyolc skála közül mindössze kettő rendelkezik szignifikáns β értékkel. A *nyelvtanulás nehézsége* igen jelentős (13,4%) magyarázóerőt képvisel, a másik szignifikáns skála, a *nyelvtanulási tapasztalat* meglehetősen alacsony hatást gyakorol a tanulói teljesítményre. Ez azt jelenti, hogy a fenti skálák által képviselt meggyőződések, azaz a diákok mennyire érzik magukat kompetensnek a nyelvtanulásban és milyen nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkeznek, előrejelzői lehetnek a teljesítménynek. Azok a tanulók ugyanis, akik magabiztosak a nyelvtanulásban, könnyűnek érzik a nyelvet, és a nyelvtanulás sem okoz számukra nagy megerőltetést, feltehetően ismerik vagy megtalálják azokat a korszerű nyelvtanulási lehetőségeket (pl. internet, zenehallgatás, film, „csetelés”), amelyekkel önállóan is hozzájárulhatnak a nyelvtudásuk gyarapításához.

Végül a tanulók szociokulturális hátterének legmeghatározóbb tényezőjét, a szülők iskolai végzettségét vizsgáltuk meg a faktorok összefüggésében. Itt a nyolc skála közül mindössze kettőnél, a *nyelvtanulás nehézsége* ($r=0,295$, $p<0,001$) és az *önhatékonyság* ($r=0,191$, $p=0,035$) faktoraival találtunk összefüggést.

4.5.4 Összegzés

A fentiekben a nyelvtanulókat jellemző egyéni különbségek mélyebb megismeréséhez a mintában szereplő tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek vizsgálatát hívtuk segítségül. Az adatokat két mérési pontban rögzítettük azzal a céllal, hogy megismerjük azokat a nézeteket, amelyekkel az angolul tanuló 5-6. osztályosok rendelkeznek a nyelvtanulással kapcsolatosan, megvizsgáljuk a meggyőződések és a tanulói teljesítmények kapcsolatát, valamint bizonyítékot szerezzünk azoknak a kutatási eredményeknek a megerősítésére vagy megcáfolására, amelyek a meggyőződéseket az adott környezettel interakcióban lévő konstruktumoknak tartják. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a meggyőződések milyen szerepet játszanak a tanulók hallás utáni szövegértésének a fejlődésében. Az elemzésekből megállapítható, hogy az 5-6. osztályos nyelvtanulók jelentős része fontosnak tartja az angol nyelv tanulását, s a tanár tanulásszervező, irányító szerepét is kiemelten kezeli. A részminták többnyire egységesek, csupán két skálánál találtunk jelentős különbséget. A tanulók teljesítményét azok a meggyőződések befolyásolják leginkább, amelyek a kompetenciaérzéssel, a magabiztossággal, önhatékonysággal függnek össze. Az is megállapítható, hogy a mintánkban szereplő nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései többségében stabilak és konzekvensek.

A vizsgálat folytatásaként az angol nyelv tanulásához fűződő attitűd és motiváció, a szakirodalom által egyik legmeghatározóbbnak tartott egyéni változó következik (*Gardner és MacIntyre*, 1992, 1993; *Dörnyei*, 2005, 2009a, 2010a).

4.6 A nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció

Ebben a fejezetben az egyéni különbségeket a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motiváció szemszögéből vizsgáljuk azzal a céllal, hogy közelebb kerüljünk a hallás utáni szövegértés fejlődésének megismeréséhez. A kutatásunk célja egyrészt feltárni a mintánkban szereplő 5-6. évfolyamos tanulók nyelvtanuláshoz fűződő attitűdjét és motívumait, valamint ezek kapcsolatát a tanulók, elsősorban a hallottszöveg-értés teszteken elért teljesítményével, másrészt információt szerezzünk a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motívumok természetéről, alakulásáról egy adott mérési periódus alatt.

Az angol nyelvet tanuló diákok nyelvtanulási attitűdjének és motivációjának feltárásához az alábbi kutatási kérdések nyújtottak segítséget:

1. A kutatásban alkalmazott mérőeszköz milyen megbízhatósággal méri az adott konstruktumot?
2. Hogyan jellemezhető a nyelvtanulási attitűd és motiváció-változó belső struktúrája?
3. Hogyan jellemezhetők a nyelvtanulási attitűdök és motívumok az osztálytermi szinten?
4. Mi jellemzi a tanulók nyelvtanuláshoz kapcsolódó énképét?
5. Milyen szerepet töltenek be az integratív és az eszközjellegű motívumok az 5-6. osztályosok nyelvtanulásában?
6. Van-e különbség a nyelvtanulási attitűdök és motiváció között a részminták szerint?
7. Milyen kapcsolat van a tanulói teljesítmény és a nyelvtanulási attitűdök és motívumok között?
8. Tapasztalható-e változás a nyelvtanulási attitűdök és motívumok terén a két mérési pont között?
9. A bemeneti mérésen mért nyelvtanulási attitűd és motiváció faktorai milyen mértékben jelzik előre a tanulók hallás utáni szövegértés-teljesítményét?

A nyelvtanulási attitűd és motiváció vizsgálatához a 2003 tavaszán lezajlott országos idegen nyelvi felméréshez készült kérdőívet (5. melléklet) alkalmaztuk (*Nikolov*, 2003). A mérőeszközt a tanulók két alkalommal töltötték ki, a mérési periódus elején és a végén, feltételezve a szakirodalom által többszörösen bizonyítást nyert eredményeket, miszerint a

nyelvtanulási attitűd és motiváció dinamikus, az adott környezettel kölcsönhatásban lévő konstruktum (pl. *Gardner és MacIntyre*, 1993, *Dörnyei*, 2006, 2009a, 2010a).

4.6.1 A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az eredmények ismertetését a bemeneti mérésen felvett adatokkal kezdjük, majd összevetjük a kimeneti mérésen kapott értékekkel. Első lépésként a bemeneti mérés alkalmával felvett kérdőív belső struktúrájának feltárását végeztük el. A kérdőív belső összefüggés-rendszerének feltárásához és a skálák kialakításához *faktoranalízist* végeztünk (21. melléklet). Az analízis előtt a formailag és tartalmilag negatív tételeket (inverse variables) átfordítottuk pozitív állításokká, hogy a skálán kapott értékek összehasonlíthatók legyenek (*Dörnyei*, 2007). A húsz tételes mérőeszköz négy tétel (3., 9., 11., 17.) kihagyása után vált alkalmassá és rendelkezett megfelelő jóságmutatókkal ahhoz, hogy a további analízist elvégezzük. A 16 tétel reliabilitása (*Cronbach- α* : 0,71) már megfelel a társadalomtudományi kutatásokban elvárható belső konzisztencia értéknek. A KMO érték (0,82) is meglehetősen magas, így a mérőeszköz alkalmas a faktorok kialakítására. A kérdőívtételek három faktorba rendeződtek, és ezek belső struktúrája összhangban van az elméleti keretben megfogalmazott tanulási motívumok dimenzióival (*Gardner és McIntyre*, 1992, 1993; *Dörnyei*, 1998, 2001). A három skála jóságmutatóit és a (a transzformációt követő) leíró statisztikai adatait láthatjuk a 41. táblázatban.

41. táblázat. A nyelvtanulási attitűd és motiváció skálái és leíró statisztikai adatai

	<i>Tételek száma</i>	<i>Cronbach-α</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
<i>Nyelvórai szint</i>	6	0,77	3,79	0,93
<i>Nyelvtanulói szint (énkép)</i>	6	0,79	3,47	0,94
<i>Nyelvi szint</i>	4	0,63	3,66	0,80

A skálák megbízhatósága csak egy esetben maradt kevésbé alatta a társadalomtudományi méréseknél elvárt értéknek (*Nagy*, 1975; *Szokolosky*, 2004), amelyre ez esetben is a tételek és a mintaelemek alacsonyabb száma adhat magyarázatot (41. táblázat).

Az első faktorba azok a tételek sorolódtak, amelyek a nyelvtanulás iskolai, osztálytermi körülményeihez fűződő viszonyulást, attitűdöt veszik számba. Az osztálytermi körülményekről, a nyelvórákról a tanulók igen kedvezően nyilatkoztak. Pl. „Az angolórák szörnyen unalmasak.” állítással a tanulók 39%-a egyáltalán nem, további 22%-a általában nem ért egyet. A tanulók többsége hasznosnak tartja a nyelvtanulást, elégedett a

tankönyvekkel, nyelvtanáiról és is kedvező véleményt formált. A „*Nyelvtanárunk igazságos.*” állítással a tanulók negyede többnyire, közel fele teljesen egyetért (73,5%). Hasonlóképpen a „*Nyelvtanárunk jól felkészült és lelkes.*” kijelentést is a diákok 77%-a helyesli.

A második skála hat tétele a diákok nyelvtanulói énképéről fogalmaz meg állításokat. Az átlagok alapján a tanulók énképe is meglehetősen pozitív, úgy érzik, hogy könnyen tanulják a nyelvet, és a többség (57%) elutasítja, hogy „reménytelen nyelvtanuló” lenne és kudarcok érik a nyelvtanulásban.

A harmadik skálába sorolódott négy tétel eléggé magas átlagot kapott. Ezek a tételek az angol nyelvre, az angolul beszélőkre és azok kultúrájához való viszonyulásra fogalmaznak meg állításokat. A tanulók többségének tetszik, vagy nagyon tetszik az angol nyelv (76%), az integratív motívumaik is középszerűt felett vannak, vagyis érdeklődéssel fordulnak az angol nyelvet beszélő emberek és az angol kultúra felé. A szórások azonban eléggé magasak, a tanulók meglehetősen megosztottak az állítások többségénél. Eredményeink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel (Nikolov, 2003; Kiss és Nikolov, 2005), ahol szintén kedvező attitűdöt találtak a hatodik évfolyamos nyelvtanulóknál, ami a későbbi évfolyamokon fokozatosan gyengült. Ha a fenti skálákat részmintánként elemezzük, azt állapíthatjuk meg, hogy nincs jelentős különbség egyik területen sem a nemek és az évfolyamok között. A nemek tekintetében azonban a harmadik skálánál szignifikáns különbséget találtunk. Eszerint a lányok jóval pozitívabbak, érdeklődőbbek az angol nyelv iránt, és a tanáraikról is kedvezőbben nyilatkoznak, mint a fiúk ($t=-2,028$, $p=0,045$).

4.6.2 A nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció alakulása a mérési periódus alatt

A nyelvtanulással kapcsolatos motivációkutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a motiváció sem tartozik a személyiség stabil jellemzői közé, és nagyon sok tényező befolyásolhatja alakulását viszonylag rövid idő alatt is (lásd részletesen Dörnyei, 2009, 2010a).

Kutatásunkban arra is választ kerestünk, hogy tapasztalható-e változás a nyelvtanulási attitűdök és motívumok terén a két mérési pont között. Ennek érdekében a kérdőívet a mérési periódus végén újra felvettük a tanulókkal. A mérőeszközünk a második mérésen is megfelelő reliabilitás értéket (Cronbach- α : 0,83) mutatott, tehát a kérdőív belső konzisztenciája megfelelt a további elemzések elvégzésére, a skálák egyenkénti reliabilitás értékei a harmadik skála kivételével az elfogadott érték felettié (1. skála: 0,80; 2. skála: 0,79; 3. skála: 0,62).

Ha a két mérés tételeit egymás mellé helyezzük, az tűnik fel, hogy mind az átlagok, mind a szórások tekintetében helyenként jelentős elmozdulás történt. A tanulók a második mérésen már bizonyos kérdésekben kevésbé pozitívak és magabiztosak. Például a bemeneti mérésen még a tanulók 43%-a vallotta, hogy nagyon tetszik neki az angol nyelv, a kimeneti mérésen már csak 31%. Az első mérésen a tanulók 69%-a egyértelműen elutasította „*Az angol nyelvet tudni számomra haszontalan dolog.*” állítást, a második mérésen csak 44%-a. Az első mérésen a tanulók 30%-a egyáltalán nem tartotta magát reménytelen nyelvtanulónak, a második mérésen már csak 22%-a gondolta így. A tanárok pozitív megítélése is némileg romlott, az első mérésen a tanulók 56%-a határozottan visszautasította azt az állítást, hogy a „*Nyelvtanárunk, úgy gondolom, nem kedvel engem.*”, míg a második mérésen ezt 37%-a tette. A szórások a tételek többségénél magasabbak a kimeneti mérésen, ami jelzi a minta megosztottságának is az erősödését.

A következő lépésben *páros-t próbával* vizsgáltuk meg a skálák közötti különbségeket. A két mérés átlagainak alakulását a 42. táblázatban láthatjuk.

42. táblázat. Az bemeneti és a kimeneti mérés skáláinak összehasonlítása

Skála	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés	t-érték	p
Nyelvórai szint	3,79	3,58	2,602	0,010
Nyelvtanulói szint (énkép)	3,47	3,33	1,973	n.sz.
Nyelvi szint	3,66	3,69	-0,602	n. sz.

**p<0,001

A 42. táblázat alapján a skálák összehasonlításakor egy esetben találtunk szignifikáns különbséget a két mérés között: a nyelvtanulási attitűd és motívumok osztálytermi szintjén. A második mérésen negatív irányú változás történt, azaz a tanulók már kevésbé elégedettek a tanáraikkal és a nyelvtanulásuk körülményeit is kedvezőtlenebbnek látják. Ez a változás nem meglepő, ugyanis a tanév végére a tanulók lényegesen fáradtabbak, különböző impulzusok érik őket (sikerek, kudarcok, nehézségek stb.), és ahogy a nyelvtanulásban haladnak előre, annál több kitartásra, szorgalomra (munkára) van szükség, hogy megfeleljenek a saját és tanáraik elvárásainak, s ez nem mindenkinek befolyásolja pozitív irányban a motivációját.

A harmadik skála, vagyis az angol nyelvhez fűződő attitűd, az integratív és az instrumentális motívumokat mérő skála stabilitása egybecseng a minta nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek viszonylagos változatlanságával a két mérési pont között.

Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy az egyéni változók között vannak olyan tényezők, amelyek egyrészt lassabban változnak, másrészt rájuk a környezet befolyása kisebb mértékű.

4.6.3 A tanulói teljesítmény és a nyelvtanulási attitűdök és a motiváció kapcsolata

Kutatások sora igazolja, hogy a tanulói eredményesség, a teljesítmény és a nyelvtanuláshoz fűződő attitűdök és motiváció szoros kapcsolatban van egymással. Kutatásunkban a tanulói teljesítményt a hallottszöveg-értés tesztek és az angoljegy reprezentálja. Ugyanakkor beemeltük a tanulói eredményesség változói közé a nyelvérzékmérő teszten elért eredményeket is, mivel a nyelvelsajátítási képesség szintje és a teljesítmény szoros együttjárást mutat (pl. Kiss és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009; Djigunović, 2009). Az eredményeket a 43. és a 44. táblázat mutatja.

43. táblázat. Az attitűd és motiváció skálák valamint a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen

Skála	Nyelvérzékmérő teszt	Előteszt	Angoljegy
Nyelvórai szint	0,211*	0,148	0,218*
Nyelvtanulói szint (énkép)	0,324**	0,140	0,422**
Nyelvi szint	0,360**	0,139	0,241**

** p<0,01; * p<0,05

44. táblázat. Az attitűd és motiváció skálák valamint a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen

Skála	Nyelvérzékmérő teszt	Utóteszt ³¹	Angoljegy
Nyelvórai szint	0,207*	0,177*	0,155
Nyelvtanulói szint (énkép)	0,282**	0,207*	0,305**
Nyelvi szint	0,380**	0,297**	0,185*

** p<0,01; * p<0,05

A 43. táblázat adatai alapján azt láthatjuk, hogy a bemeneti mérésen az előteszt kivételével mindegyik változó szignifikáns összefüggést mutat az idegen nyelvi attitűd és motiváció skáláival. A kimeneti mérésen már a beszédértés (utó)teszt is szignifikáns kapcsolatot mutat a változókkal (44. táblázat). Az angoljegy esetében azonban érdekesen alakultak a két mérési

³¹ Az adatok között csak a kiegészített utóteszt (1-4. feladat) eredményeit tüntetjük fel, mert az összefüggésekben elenyésző a különbség a rövidebb és a hosszabb tesztváltozat között.

pont összefüggései. Az angol év végi jegyek éppen a bemeneti mérésen felvett pozitívabb, kedvezőbb attitűddel mutatnak szorosabb (szignifikáns) kapcsolatot, mint a tanév végén felmért negatívabb tanórai viszonyulással. Mindez azt bizonyítja, hogy a nyelvtanulási attitűd és motiváció érzékeny a nyelvtanulás kontextusára, az aktuális körülményekre (Nikolov, 2003).

A kutatási eredmények szerint a tanulók énképe és iskolai teljesítménye kölcsönösen hatással van egymásra (reciprok-hatás modell) már az iskolázás korai szakaszában is (Marsh, 1990; idézi Szenczi, 2008. 111. o.). A nyelvelsajátítási képesség és az iskolai eredményesség szignifikáns összefüggése a motivációval az elvártak szerint alakult, a kettő szoros együttjárást mutat, és a kutatási eredmények is erre hívják fel a figyelmet (Kiss és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009; Djigunović, 2009).

Arra is választ kerestünk, hogy a három skála milyen arányban magyarázza a hallás utáni szövegértés teljesítményt, amit az utóteszten elért eredmény képvisel, vagyis a tanulók bemeneti mérésen tapasztalt nyelvtanuláshoz fűződő attitűdje és motivációja milyen mértékben jelzik előre a tanév végi teljesítményt. Az eredményeket a 45. táblázat mutatja be.

45. táblázat. A bemeneti mérés attitűd és motiváció-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai

Skálák	r	β	$r^* \beta$
Nyelvórai szint	0,177	0,013	0,2
Nyelvtanulói szint (énkép)	0,207*	0,137	2,8
Nyelvi szint	0,297**	0,300**	8,9**
Összes megmagyarázott variancia (R^2):			11,9%

**p<0,01

Amint azt a 45. táblázatban láthatjuk, a nyelvi szint, azaz angol nyelv és nyelvtanulás iránt tanúsított pozitív attitűd és integratív motívumok a legerősebb (9%) előrejelzői a beszédértés-teljesítménynek. A többi skálának nincs szignifikáns magyarázóértéke. Nikolov (2002) kisiskolások körében végzett kutatásaiból azt a következtetést vonta le, hogy a tizenegy éves kor alatt integratív és instrumentális motívumok nem jellemzők, illetve az utazás és az idegen nyelvű kommunikáció sem ok a nyelvtanulásra. Adataink azt igazolják, hogy a kiskamaszok (5-6. osztályosok) már rendelkeznek annyi nyelvtanulási és élettapasztalattal (iskolai, családi környezetből érkező hatások), amelyek hatással vannak a nyelvhez, a nyelv tanulásához fűződő kedvező viszony kialakulására (integrativitás), s ami Dörnyei (2005, 2009b) elmélete szerint azonosítható az ideális nyelvtanulói énnel (ideal L2 self), valamint a nyelvtanulás hasznosságáról (instrumentalitás) is van már fogalmuk, legalább is a kijelentések szintjén.

4.6.4 Összegzés

Ebben a fejezetben az egyéni különbségeket a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motiváció aspektusából vizsgáltuk azért, hogy közelebb kerüljünk az egyéni különbségek és hallás utáni szövegértés fejlődésének megismeréséhez. Célunk az volt, hogy feltárjuk a mintánkban szereplő tanulók nyelvtanuláshoz fűződő attitűdjét és motivációját, valamint ezek kapcsolatát a tanulók hallás utáni szövegértés teszteken elért teljesítményével, továbbá hogy információt szerezzünk a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motívumok alakulásáról egy adott mérési periódus alatt. Megállapítottuk, hogy a tanulók az osztálytermi körülményekről igen kedvezően nyilatkoznak s a nyelvtanulók énképe is meglehetősen pozitív. A tanulók többségének tetszik az angol nyelv, és érdeklődéssel fordulnak az angolszász kultúra felé. A tanulói eredményesség és a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció több szinten is összefügg egymással. A mérési periódus végére a tanulási szituációhoz kapcsolódó attitűd és motiváció negatív irányban változott.

4.7 Idegen nyelvi beszédértés-szorongás

Ebben a fejezetben az idegen nyelvi beszédértés-szorongás szintjét vizsgáljuk meg az 5-6. osztályos nyelvtanulók körében. Célunk az, hogy megismerjük ennek a korosztálynak az angol nyelvű beszéd megértésével kapcsolatos érzéseit, és feltérképezzük, hogy vannak-e, s ha igen, milyen jellegű félelmeik, szorongásaik az angol nyelvű szövegek hallgatásakor, a beszédértés tesztelésével kapcsolatosan. További célunk, hogy feltárjuk a beszédértés-szorongás és a tanulói eredményesség, elsősorban a hallás utáni szövegértés teljesítmények közötti kapcsolatot, s azt, hogy mennyire állandó, avagy változik a beszédértés-szorongás a mérési periódus alatt.

A kutatásunkhoz az alábbi kérdések nyújtanak segítséget:

1. A kutatásban alkalmazott mérőeszköz milyen megbízhatósággal méri az adott konstruktumot?
2. Hogyan jellemezhető a beszédértés-szorongás változó belső struktúrája?
3. Megtalálhatók-e a korai nyelvtanulóknál (5-6. évfolyam) az angol nyelvű beszédhallgatáshoz fűződő negatív érzelmek pl. félelem, idegesség, szorongás?
4. Ha igen, mi jellemzi a korai nyelvtanulók idegen nyelvű beszéd megértéséhez kapcsolódó szorongását?
5. Van-e összefüggés a beszédértés-szorongás és a tanulói teljesítmények között?
6. Változik-e a szorongás mértéke a mérési periódus alatt?

7. A bemeneti mérésen mért beszédértés-szorongás faktorai milyen mértékben jelzik az utóteszten mért beszédértés-teljesítményt?

A vizsgálathoz a *Foreign Language Listening Anxiety Scale* (Kim, 2005) mérőeszköz releváns tételeit használtuk fel (6. melléklet). A kérdőívet a tanulók két alkalommal, a mérési periódus elején és végén töltötték ki, azt feltételezve, hogy a nyelvtanuláshoz (beszédértéshez) kapcsolódó szorongás dinamikusan változó, a nyelvtanulási környezettel kölcsönhatásban lévő konstruktum (Gardner és MacIntyre, 1993; Brózik-Piniel, 2009). A következő fejezetben beszámolunk a vizsgálat eredményeiről.

4.7.1 A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az eredetileg 33 tételt tartalmazó kérdőív 25 tételét tartottuk alkalmasnak arra, hogy az általunk kiválasztott korosztály beszédértés-szorongásáról információt adjon (6. melléklet). A mérőeszköz a tételek csökkentése után is megőrizte erős belső konzisztenciáját, az első mérésen a kérdőív reliabilitása (Cronbach- α : 0,88) eléggé magas, tehát megbízhatóan méri az adott konstruktumot.

Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy megtalálhatók-e, és ha igen, milyen szintű a korai nyelvtanulóknál (5-6. osztályos) az idősebb nyelvtanulókra gyakran jellemző, az angol nyelvű beszédhallgatáshoz fűződő negatív érzelmek pl. félelem, idegesség, szorongás. A beszédértés-szorongás tanulmányozását a kérdőív leíró statisztikai adatainak elemzésével kezdjük előbb egyes tételek, majd a skálák szerint. Az átlagok megítélésénél fontos tényező, hogy a kérdőívtételek között mindössze két pozitív tartalmú állítás található, a többi negatív. Ha az adatokat tételenként tekintjük át, az látható, hogy az átlag mindössze négy tételnél haladja meg a középértéket pl. „*Magabiztosnak érzem magam, amikor angol szöveget hallgatom.*” (3,22) A tanulók 42%-a többnyire vagy teljesen egyetért az állítással. Szintén eléggé sokan (47%) nyilatkoznak egyetértően arról, hogy „*Könnyű kitalálni a hiányzó részeket, mialatt hallgatom az angol szöveget.*” (3,36). A többi állítás átlaga alatta marad a középértéknek, ami szintén kedvező, mivel negatív állításokról nyilatkoznak a tanulók. A tanulók 70%-a elutasítja azt, hogy „*Bárcsak egyáltalán ne kellene hallgatnom angolul beszélőket.*”, következésképpen a jelentős többség szívesen hallgat angol beszédet. A minta 57%-a nyilatkozik arról, hogy számára általában vagy egyáltalán nem okoz nehézséget az angol nyelvű utasítások megértése. A diákok 66%-át nem nyugtalanítja, „*ha írott szöveg nélkül hallgatunk angol szöveget.*”, valamint 79%-át nem zavarja, „*ha nem látom a beszélő száját és arc kifejezését.*”. Abban azonban már igen megosztottak a tanulók, hogy „*Ideges leszek, ha a szöveget csak egyszer olvassák el az angol szövegértő teszt során.*”, amit az

bizonyít, hogy ez az állítás az egyike a legmagasabb a szórású tételeknek (1,42). A további magas szórással rendelkező állítások a „*Nehéz angol beszédet hallgatni, ha csak egy kis zaj is van a háttérben.*” (1,49) és a „*Folyton azt gondolom, hogy rajtam kívül mindenki más jól érti, amit az angolul beszélő mond.*” (1,40). Ezek a tételek elsősorban a tanulók a nyelvórai tapasztalatait tükrözik.

Összességében megállapíthatjuk, hogy az 5-6. osztályos nyelvtanulók jelentős része magabiztosnak érzi magát az angol nyelvű beszéd hallgatása közben, és nincs ellenére az angol szövegek hallgatása.

Az elemzés folytatásaként a mérőeszköz tételeiből összevont változókat hoztunk létre. Ehhez szükségessé vált a kérdőív belső struktúrájának a feltárása, amihez *faktoranalízis* (KMO=0,89) segítségével jutottunk (22. *melléklet*). Az analízis, varimax rotációt követően, öt faktort hozott létre, amelybe 21 tétel sorolódott. A kimaradt tételek (6., 14., 23., 29.) következtében még magasabb lett a *Cronbach- α* érték (0,90), tehát a mérőeszköz szilárd belső struktúrával rendelkezik, alkalmas a beszédértés-szorongás mérésére. A 46. táblázatban bemutatjuk a faktorok legfontosabb adatait.

46. táblázat. A beszédértés-szorongás kérdőív skálái és azok jellemzői

Skála	Tételek száma	Cronbach- α	Átlag	Szórás
A szöveg követése	6	0,82	2,82	1,00
A megértés nehézsége	5	0,72	2,28	0,83
Ismeretlen szavak	4	0,72	2,70	0,91
A megértést nehezítő tényezők	3	0,66	2,23	1,00
A megértést zavaró tényezők	3	0,55	2,87	1,03

A 46. táblázat adatai szerint a skálák változó tételszáma mellett a reliabilitás értékek három skála esetében elfogadhatók, míg a két utolsó skálánál alacsonyabbak az elvárhatónál. Minthogy e mutató értékét erőteljesen befolyásolja a tételek és a mintaelemek száma (Dörnyei, 2007), így esetünkben az alacsonyabb értékek feltehetően ezzel is magyarázhatók.

Az első faktorba (*a szöveg követése*) azok a tételek kerültek, amelyek a beszédhallgatás alatt jelenthetnek problémát a figyelem irányításával, a szöveg követésével kapcsolatosan pl. „*Amikor gyorsan beszélnek angolul, azon idegeskedem, hogy lehet, nem értem meg az egészet.*” A második faktorba (*a megértés nehézsége*) azok a tételek sorolódtak, amelyek a beszéd megértésének nehézségét, azt megnehezítő körülményekre utalnak pl. „*Amikor angol szöveget hallgatok, nehéz megkülönböztetni a szavakat egymástól.*”. A harmadik faktort (*ismeretlen szavak*) a beszédértést leginkább megnehezítő ismeretlen szavak

problémáját, ezek nyugtalanító hatását jelző tételek kerültek pl. „*Amikor angol szöveget hallgattok, zavar, ha olyan szóval találkozom, amit nem értek.*”. A negyedik faktor (*a megértést nehezítő tényezők*) összegyűjti azokat a tényezőket, amelyek nehézséget, idegességet, feszültséget okozhatnak az idegen nyelvű beszéd hallgatása (tesztelése) alatt pl. „*Ideges leszek, ha nem a saját tempómban hallgathatok angol beszédet.*”. Végül az ötödik faktorba (*a megértést zavaró tényezők*) kerültek azok a tételek, amelyek a beszédhallgatás, beszédértés zavaró körülményeit gyűjtik össze pl. „*Nehéz angol beszédet hallgatni, ha csak egy kis zaj is van a háttérben.*”.

Ha az összevont változók átlagait tanulmányozzuk (46. táblázat), azt láthatjuk, hogy a skálák mindegyike középérték alatti, tehát a negatív érzéseket, tapasztalatokat inkább elutasító tartományt jelöl. Különösen igaz ez *a megértés nehézsége* (2,28) és *a megértést nehezítő tényezők* (2,23) skálákra. Az átlagok alapján azt láthatjuk, hogy az idegen nyelvű beszéd követése, az ismeretlen szavak és a megértést zavaró tényezők (pl. gyors beszéd) okoznak valamivel magasabb szorongást a tanulóknál. A szórás értékek közel azonosak, s nem mutatnak nagyfokú megosztottságot a mintán belül. A részminták között is megnéztük az átlagok alakulását, s a *kétmintás t-próba* adataiból az derült ki, hogy a minta egységes, nem találtunk statisztikailag jelentős különbséget sem a fiúk–lányok, sem az ötödik–hatodikosok átlagai között.

Az átlagok értékelését azzal összegezhethetjük, hogy a mintánkban szereplő 5-6. osztályos nyelvtanulók jelentős része magabiztos az angol nyelvű szövegek hallgatását illetően, könnyű feladatnak érzi, és kevésbé nyilatkozik negatív érzésekről (idegesség, nyugtalanság, nehézség stb.) a beszédhallgatás során, vagyis a tanulók többségénél az idegen nyelvű beszéd hallgatásához nem, vagy csak alacsony szintű szorongás társul.

4.7.2 A beszédértés-szorongás alakulása a mérési periódus alatt

A mérőeszközt a tanulók két alkalommal töltötték ki, a mérés kezdetén és a mérési periódus befejezésekor azzal a céllal, hogy rávilágítsunk a beszédértés-szorongás természetére a korai nyelvtanulóknál. A mérőeszköz második alkalommal is magas belső konzisztenciát mutatott, amit egyfelől a magas *Cronbach- α* érték (0,92), másfelől a skálák egymás közötti magas korrelációja (0,648–0,745, $p < 0,001$) jelez. Ez azt jelenti, hogy a mérőeszköz tételei hasonló pszichikus struktúrát mérnek.

A továbbiakban a skálák által lefedett tényezőket vetjük össze. Az összehasonlítást *páros t-próba* módszerével végezzük, amelynek az eredményét a 47. táblázatban láthatjuk.

47. táblázat. A skálák átlagainak összehasonlítása az első és második mérésen

Skála	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés	t-érték	p
A szöveg követése	2,82	2,91	-1,059	n.sz.
A megértés nehézsége	2,26	2,66	-4,904	p<0,001
Ismeretlen szavak	2,68	2,87	-2,049	p=0,042
A megértést nehezítő tényezők	2,22	2,54	-3,561	p=0,001
A megértést zavaró tényezők	2,85	2,81	0,463	n.sz.

A 47. táblázatból az derül ki, hogy a skálák átlagai a második mérésen is középtérték alatt maradtak, azaz a „*mérsékelten szorongó*” kategóriában. De az is látható, hogy ez alkalommal, egyetlen kivétellel, valamennyi skála néhány tizedszázalékkal magasabb átlagot kapott. Három skála esetében ez a különbség már szignifikáns. A kimeneti mérésen tehát a tanulóknál három területen szignifikáns szorongásszint emelkedést tapasztalhatunk. A statisztikailag jelentős változás a beszéd megértés nehézségének megítélésében, az ismeretlen szavak okozta félelmek, valamint azoknak a tényezőknek a megítélésében történt, amelyek idegességet, feszültséget okozhatnak az idegen nyelvű beszéd hallgatása (tesztelése) alatt. Ez utóbbit a tanulókkal készült interjú is megerősítette.

Az is kiderült az adatokból, hogy a skálák közül azoknak az átlaga nem változott számottevően, amelyek a bemeneti mérésen is már magasabb szorongásszintet mutattak. Ebből az következik, hogy a hallott szöveg követése és a beszédértést zavaró tényezőkhöz kapcsolódó szorongásszint stabilabb, az iskolai, nyelvórai, tesztelés stb. körülmények nincsenek rá közvetlen hatással. Ezzel szemben pl. a beszéd megértésének nehézségében a tanév végére már a tanulók egy része elbizonytalanodott és kevésbé magabiztos. Ezt bizonyítja a második skála két tétele is, miszerint az „*Amikor angol szöveget hallgatok, nehéz megkülönböztetni a szavakat egymástól.*” állítással az első mérésen a tanulók 65%-a egyáltalán vagy általában nem értett egyet, a második mérésen már csak 40%-a. Hasonlóképpen, a „*Számomra nehéz megérteni az angol nyelvű szóbeli utasításokat.*” állítással az első mérésen a gyerekek 57%-a nem értett egyet, a második mérésen 40%-a. Ennek magyarázatát többek között abban látjuk, hogy a tanulók a félév során különböző nehézségű, az adott tananyaghoz nem mindig kapcsolódó diagnosztikus feladatokkal rendszeresen mérték és értékelték a hallottszöveg-értésük fejlődését, s ez bizonyára befolyásolta azt a korábban kialakult (esetleg kedvezőbb) képet, ami a tankönyvi, adott leckehez és a közvetlenül megtanult és begyakorolt szókincshez kapcsolódó feladatok hallgatásakor keletkezett. Illetve a feladatok is fokozatosan nehezedtek (A1–A2), ami szintén

okozhatott némi aggodalmat egyeseknél. De a szorongás emelkedéséhez a tanév végi fáradtság és az ilyenkor szokásos „témazáró-dömping” is hozzájárulhatott.

A következő lépésben azt vizsgáljuk meg, hogy a beszédhallgatáshoz társuló szorongás szintje milyen kapcsolatban van a tanulói teljesítményekkel.

4.7.3 A beszédértés-szorongás és a teljesítmények összefüggései

A továbbiakban a beszédértés-szorongás skálák és a tanulói teljesítmények kapcsolatát tanulmányozzuk a 48. és az 49. táblázat adatai alapján. A tanulói teljesítményeket a mérési periódus elején és a végén felvett hallás utáni szövegértés tesztek, az angoljegyek, valamint a nyelvértékmérő teszt eredményei képviselik.

48. táblázat. A beszédértés-szorongás skálák és a tanulói teljesítmények kapcsolata a bemeneti mérésen

Skála	Nyelvérték	Előteszt	Angoljegy
A szöveg követése	-0,108	-0,081	-0,096
A megértés nehézsége	-0,156	-0,163	-0,147
Ismeretlen szavak	-0,085	-0,003	-0,138
A megértést nehezítő tényezők	-0,136	-0,117	-0,209*
A megértést zavaró tényezők	-0,134	-0,087	-0,047

* $p < 0,05$

Az első mérési pontban felvett adatok között, ahogyan azt a 48. táblázatban láthatjuk, mindössze egyetlen skála mutat szignifikáns korrelációt az angoljeggyel, de az előteszt esetében nem találtunk összefüggést. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók kinyilatkoztatott szorongásszintje nem függ össze sem az angolórai eredményességgel, sem a tesztek eredményeivel. A tanulók tehát, függetlenül attól, hogy gyengébb vagy jobb eredményt értek el, nem vagy kevésbé tartják magukat a beszédhallgatással kapcsolatban szorongónak. Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatási eredményekkel, ahol idősebb (egyetemista) nyelvtanulók esetében is hasonló következtésre jutottak (Tóth, 2009, 2011). A 49. táblázatban a második mérés eredményeit láthatjuk a teljesítményváltozók összefüggésében.

49. táblázat. A beszédértés-szorongás skálák és a tanulói teljesítmények kapcsolata a kimeneti mérésen

Skála	Nyelvérzék	Utóteszt ³²	Angoljegy
A szöveg követése	-0,142	-0,082	-0,075
A megértés nehézsége	-0,164	-0,229**	-0,111
Ismeretlen szavak	-0,238**	-0,275**	-0,176*
A megértést nehezítő tényezők	-0,101	-0,225**	-0,140
A megértést zavaró tényezők	-0,197*	-0,344**	-0,175*

** p<0,01; * p<0,05

A 49. táblázat adatai szerint a második mérésen az eredmények jelentős változást mutatnak. Az átlagok elemzésénél láthattuk, hogy a mérési periódus végére a szorongásszint erősödött (47. táblázat). Jelentős változást, azaz szignifikáns összefüggést tapasztalunk az utóteszt és a kimeneti mérés skálák között. Eszerint akik gyengébb eredményt értek el az utóteszten, azok magasabb szorongásszintről számoltak be, mint azok, akik jól teljesítettek, és fordítva.

Végül arra kerestünk választ, hogy a bemeneti mérésen mért beszédértés-szorongás milyen mértékben jelzi előre az utóteszten mért teljesítményt. Ennek bizonyítására regresszióanalízist végeztünk az első mérés beszédsszorongás skálái mint független változók és az utóteszt mint függő változó bevonásával. A vizsgálat eredményét az 50. táblázatban láthatjuk.

50. táblázat. A bemeneti mérés szorongás-komponensei mint a tanulói teljesítmények prediktorai

Skála	<i>r</i>	β	$r^* \beta$
A szöveg követése	0,031	0,229	0,7
A megértés nehézsége	-0,171	-0,264*	4,5*
Ismeretlen szavak	0,110	0,231*	2,5*
A megértést nehezítő tényezők	-0,155	-0,173	2,7
A megértést zavaró tényezők	-0,181	-0,081	1,5
Összes megmagyarázott variancia (R^2):			12%

* p<0,05

Az 50. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy két skálának van szignifikáns magyarázóértéke (7%), azaz a beszédértés-teljesítmény előrejelzői azok a skálák, amelyek a

³² Az adatok között csak a kiegészített utóteszt (1-4. feladat) eredményeit tüntetjük fel, mert az összefüggésekben elenyésző a különbség a rövidebb és a hosszabb tesztváltozat között.

megértés nehézsége és az ismeretlen szavak okozta érzelmi állapotra, feszültségre, szorongásra vagy annak éppen hiányára utalnak.

4.7.4 Összegzés

Ebben a fejezetben az idegen nyelvi beszédértéshez kapcsolódó szorongást vizsgáltuk meg az 5-6. osztályos nyelvtanulók körében. Célunk az volt, hogy információt szerezzünk a korai nyelvtanulók angol nyelvű beszéd megértésével kapcsolatos érzéseiről, és feltérképezzük, hogy vannak-e, s ha igen, milyen jellegű félelmeik, szorongásaik az angol nyelvű szövegek hallgatásával, a beszédértés tesztelésével kapcsolatosan. További célunk volt, hogy tanulmányozzuk a beszédértés-szorongás és a tanulói eredményesség, ez esetben a hallás utáni szövegértés teljesítmények közötti kapcsolatot, s azt, hogy változott-e a beszédértés-szorongás a mérési periódus alatt. Megállapítást nyert, hogy a mintánkban szereplő nyelvtanulók többsége magabiztos az angol nyelvű szövegek hallgatását illetően, könnyű feladatnak érzi, és kevésbé nyilatkozik negatív érzésekről (idegesség, nyugtalanság, nehézség stb.) a beszédhallgatás során. A szorongásszint és a hallottszöveg-értés teljesítmény csak a kimeneti mérésen mutatott szignifikáns összefüggést. A beszédértés-szorongás szintjének változását látjuk a kimeneti mérésen, a skálák közül háromnál tapasztaltunk szignifikáns szorongásszint-emelkedést a mérési periódus végén.

4.8 Az egyéni különbségek szerepe a beszédértés fejlődésében

Ebben a fejezetben azt kívánjuk megvizsgálni, hogy a szakirodalom által leginkább meghatározónak tartott (*Gardner és MacIntyre*, 1992, 1993; *Djigunović*, 2009; *Dörnyei*, 2009a) egyéni különbségek feltárt komponensei milyen kapcsolatban vannak egymással, a környezettel, hogyan változnak, együttesen milyen mintázatot alkotnak, és milyen hatást gyakorolnak a tanulók eredményeire és a beszédértés fejlődésére (*Dörnyei*, 2010a).

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Az egyéni különbségek mely faktorai (komponensei) mérik legmegbízhatóbban az adott konstruktumot?
2. Az egyéni különbségek komponensei milyen összefüggést mutatnak a hallottszöveg-értés teszteken elért tanulói teljesítményekkel?
3. Az egyéni különbségek komponensei milyen összefüggést mutatnak az év végi osztályzatokkal?

4. Az egyéni különbségek komponensei milyen mértékben járulnak hozzá a tanulói teljesítményekhez?
5. Van-e, s ha igen, milyen mértékű a változás az egyéni különbségek tekintetében a két mérési pont között?
6. Milyen oksági összefüggést figyelhetünk meg az egyéni különbségek változói és a teljesítményváltozók között?

Tanulmányunk további részében szintézisét adjuk a longitudinális vizsgálatunk eredményeinek, amely az egyéni különbségek szerepét vizsgálta a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésének fejlődési folyamatában. A korábbi fejezetekben az egyéni különbségek egyenkénti, részletes vizsgálatával feltártuk a változók jellegzetességeit, és képet kaptunk arról, hogy ezek a változók milyen hatással vannak a tanulói teljesítményekre és hogyan változnak a két mérési pont között. A továbbiakban az elméleti keretben megfogalmazottak szerint (*Gardner és MacIntyre, 1993; Dörnyei, 2010a*) hat egyéni különbséget (nyelvérzék, nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések, beszédértés stratégiák, nyelvtanulási attitűd és motiváció, beszédértés-szorongás, szülők iskolázottsága) és három tanulói eredményességet reprezentáló változó (előteszt, utóteszt, angoljegy) interakcióit vizsgáljuk, ugyanis a korábbi kutatások arra mutatnak rá, hogy az egyes változók nem önállóan, hanem egymással kölcsönhatásban befolyásolják a nyelvtanulást (*Ellis, 2007; Dörnyei, 2006, 2009b, 2010a*). Célunk az, hogy a kutatásunk kiindulópontjaként szolgáló modellt (*Gardner és MacIntyre, 1993*), teret adva *Dörnyei (2010a)* újraértelmezésének, mint az egyéni különbségek tovább bontható komponenseinek „konstellációját” vizsgáljuk és értelmezzük. Eszerint az egyéni különbségekre mint sok tényezős, hierarchikusan szerveződő konstruktumra tekintünk, s megpróbáljuk azonosítani azokat a létező (járható) konstellációkat, amelyek által „az emberi értelem kognitív, motivációs és érzelmi alrendszerei konstruktív módon együttműködnek” (*Dörnyei, 2010a. 267. o.*), jelen esetben, a korai nyelvtanulók beszédértésének fejlődésében.

A vizsgálatunk további részébe a *szintfelmérő tesztek*, a *nyelvérzékmérő teszt* és a *szülők iskolai végzettsége* mellett az egyéni változóknak azokat a komponenseit vontuk be, amelyek a korábbi elemzések jószágmutatói szerint a legmegbízhatóbban (*Cronbach $\alpha > 0,70$*) mérik az adott területet (*Nagy, 1975; Szokolszky, 2004*). Ennek a feltételnek az *51. táblázatban* feltüntetett skálák feleltek meg.

51. táblázat. Az összegző elemzésbe bevont komponensek

Az egyéni különbségek változói	Példa (tételek)
Stratégia: irányított figyelem (kulcsszavak)	„Amíg a szöveget hallgatom, a kulcsszavakra figyelek.” (11. tétel)
Attitűd és motiváció: osztálytermi szint	„Az angolórák szörnyen unalmasak.” (6. tétel)
Attitűd és motiváció: nyelvtanulói szint (énkép)	„Akárhogy tanulok, nem tudok jobban teljesíteni angolból.” (10. tétel)
Beszédértés-szorongás: a szöveg követése	„Amikor gyorsan beszélnek angolul, azon idegeskedem, lehet, hogy nem értem meg az egészet.” (4. tétel)
Beszédértés-szorongás: a megértés nehézsége	„Ha másként ejtik ki a szavakat, mint ahogy én ejtem ki, nehezen értem meg.” (3. tétel)
Beszédértés-szorongás: ismeretlen szavak	„Amikor angol szöveget hallgattok, zavar, ha olyan szóval találkozom, amit nem értek.” (23. tétel)
Meggyőződések: a nyelvtanulás nehézsége	„Könnyen tanulom az angol nyelvet.” (21. tétel)

Az egyes változókat bemutató fejezetekben részletesen kitértünk az egyes skálák sokoldalú elemzésére, jelen esetben további összefüggések feltárára vállalkozunk a vizsgálatba bevont komponensek (skálák) segítségével.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyéni különbségek első és második mérésen felvett kilenc változója milyen magyarázóerővel bír, azaz milyen mértékben magyarázzák az előteszt és az utóteszt³³ varianciáját. A korábbi kutatások többszörösen bizonyították, hogy a nyelvérzék az, ami az egyéni fejlődés legjobb előrejelzője az idegennyelv-tanulás területén (Ellis, 1994; Robinson, 2001; Skehan, 1991; Kiss és Nikolov, 2005; Sparks, Patton és Ganschow, 2011), valamint azt, hogy a kognitív változók nagyobb magyarázóerőt képviselnek a fiatalabb nyelvtanulóknál, mint a későbbi életkori csoportokban (Csapó és Nikolov, 2009). Az 52. táblázatban látható eredmények igazolják a korábbi kutatásokat mind a bemeneti, mind a kimeneti mérés vonatkozásában.

³³ A kimeneti méréshez a kibővített utóteszt (1-4. feladat) eredményeit használtuk fel.

52. táblázat. A beszédértés-teljesítmény varianciáját megmagyarázó változók

Egyéni különbségek	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés
Szülők iskolai végzettsége	1,4	4,6*
Nyelvérzék	24,4**	29,6**
Stratégia: irányított figyelem	-0,5	3,2
Attitűd és motiváció: osztálytermi szint	1,8	-0,1
Attitűd és motiváció: nyelvtanulói szint (énkép)	-2,1	-1,4
Beszédértés-szorongás: a szöveg követése	0,4	-1,2
Beszédértés-szorongás: a megértés nehézsége	1,8	3,3
Beszédértés-szorongás: ismeretlen szavak	0,00	5,1
Meggyőződések: a nyelvtanulás nehézsége	3,3	2,4
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	30%	46%

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Az 52. táblázat adatai szerint a beszédértés teljesítmények 30 illetve 46%-át magyarázzák az egyéni különbségek kutatásunkba bevont változói. Megállapítható, hogy mindkét mérésen a nyelvérzék a teljesítmények összes varianciájának tekintélyes részét megmagyarázza: az első mérés esetében egyetlen szignifikáns változóként az összes megmagyarázott variancia 80%-át a nyelvérzék teszi, míg a második mérésen 65%-át. A hagyományos (Gardner és MacIntyre, 1992; 1993) értelemben vett kognitív tényezők mindkét mérésen a tanulói teljesítmények varianciájának magasabb százalékát magyarázzák, mint az affektív tényezők. Az első mérésen a nyelvérzékot találtuk a beszédértés-teljesítmény egyetlen szignifikáns prediktorának, míg a második mérésen a nyelvérzék mellett a szülők iskolázottsága is szignifikáns előrejelzője a tanulói teljesítménynek. Eredményeink megerősítik a korábbi kutatási eredményeket (Kiss és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009), amelyek a korai nyelvtanulóknál a tanulói teljesítmények előrejelzőjeként a kognitív tényezők elsődlegességét igazolták. Arra is bizonyítékkal szolgálnak, hogy az egyéni különbségek egyes változói (pl. attitűd, motiváció, stratégiák, meggyőződések) nem tekinthetők stabil konstruktumoknak, hanem a kontextus változásaira reagálva változnak (Robinson, 2001; Djigunović, 2009).

A következő fejezetben az egyéni különbségek bemeneti mérésen felvett változóit és az utóteszt összefüggéseit elemezzük.

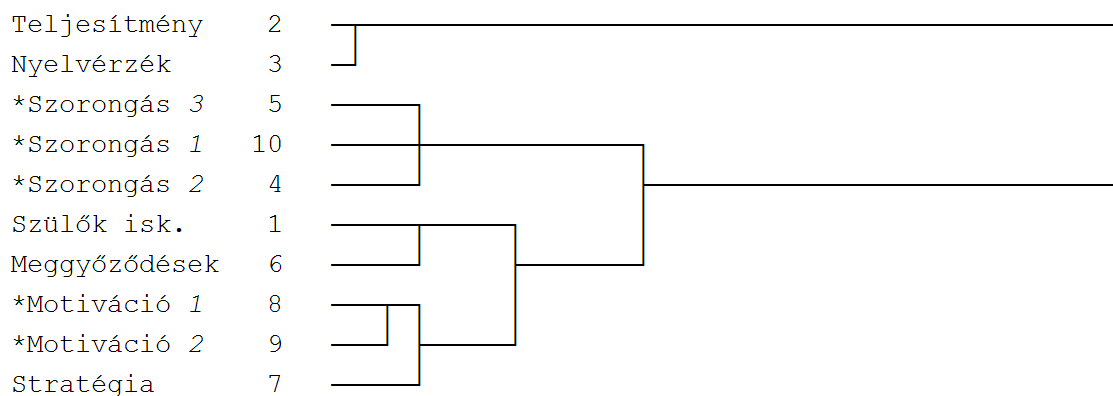
4.8.1 Összefüggések a bemeneti mérés változói és az utóteszten mért teljesítmények között

Elemzéseink utolsó fázisában a két mérési periódus közötti oksági összefüggések feltárására vállalkozunk. Ebben az elemzésben a lehetőség szerint megpróbáljuk kiszűrni a kontextus

adott szituációhoz köthető szerepét, s az adatok segítségével egy „útvonalat” kijelölni, amely elvezet a tanulók beszédértés-teljesítményéhez, s ami közelebb vihet a korai nyelvtanulók beszédértés-fejődésének megértéséhez.

Mielőtt az elemzéseket elkezdjük, idézzük fel a két mérési pont körülményeit! A bemeneti mérés kérdőíveit a tanulók február elején, az első félév lezárása után töltötték ki. A tanévben ez az időszak számít az egyik legnyugodtabb, legkiegyensúlyozottabb időszaknak, amikor a tanulókat kevésbé befolyásolja a teljesítménykényszer (félévi hajrá, témazárók, felelések stb.), több idő jut pihenésre, a nyelvórákon is gyakrabban kerülnek elő a játékos, érdekesebb feladatok, kiegészítő anyagok. Az utótesztet a tanév végén vettük fel a beszédértés fejlődését rendszeresen nyomon követő periódus végén, amikor egyrészt a tanulók – év vége lévén – a teljesítményre koncentrálnak, másrészt a beszédértés gyakori mérése után lényegesen több tapasztalattal láttak neki a feladatnak.

A kutatásunk további részében arra keresünk választ, hogy a *bemeneti mérésen* kinyilatkoztatott tapasztalatok, vélemények, meggyőződések milyen előrejelzéssel lehetnek a beszédértés fejlődésére. Először *klaszteranalízist* végeztünk annak megállapítására, hogy az egyéni változók hogyan rendeződnek a beszédértés-teljesítmény köré, azaz milyen csoportokba sorolódva kapcsolódnak a teljesítményhez. A klaszteranalízist a *legtávolabbi szomszéd módszere* segítségével végeztük, aminek dendrogramját a 13. ábrán láthatjuk.



Magyarázat: *Szorongás (1): a szöveg követése; *Szorongás (2): a megértés nehézsége; *Szorongás (3): ismeretlen szavak; *Motiváció (1): osztálytermi szint; *Motiváció (2): tanulói szint

13. ábra. A beszédértés-teljesítmény köré csoportosuló változók dendrogramja

A 13. ábrán látható dendrogramon az figyelhető meg, hogy négy fürt különül el. Elsőként egy jól elkülönült klaszterbe kerültek a nyelvérzék és a teljesítmény változói. A többi változó kisebb klasztereket alkotva, egy-egy fürtbe rendeződve kapcsolódik ehhez a klaszterhez. Egy fürtbe rendeződtek a szorongás-változók; a motiváció két komponense a stratégia-változóval

került szoros kapcsolatba, amelyhez a szülők iskolázottsága és a meggyőződések klasztere kapcsolódik. Ha a lépések sorrendjét követjük, ami a kapcsolatok szorosságára utal, azt láthatjuk, hogy a nyelvérték és a szülők iskolázottsága után a szorongás-komponensek lépnek be, amit a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések változója követ. A motiváció itt is, igazolva a fenti megállapításainkat utolsóként, jelen esetben a leglazábban kötődő változóként lép be az interakcióba.

A változók kapcsolatrendszerének megismerése után az egyéni különbségek teljesítmény-prognosztizáló szerepét tárjuk fel. Ennek érdekében *regresszióanalízist* végeztünk. A kérdés tehát az, hogy a kutatásba bevont egyéni különbségek (a bemeneti mérésen felvett) komponensei mint független változók milyen arányban lehetnek előrejelzői az utóteszt eredményeinek, vagyis a beszédértés-teljesítménynek mint függő változónak. A *regresszióanalízis* eredményét az 53. táblázatban ismertetjük.

53. táblázat. A bemeneti mérés változói mint a beszédértés-teljesítmény előrejelzői

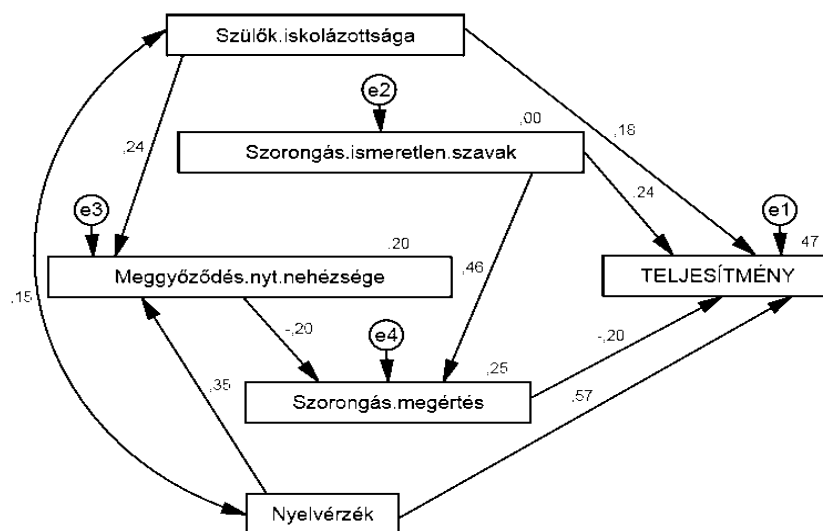
Egyéni különbségek	β	$r^2\beta$ (%)
Szülők iskolai végzettsége	0,185**	4,4**
Nyelvérték	0,552**	28,3**
Stratégia: irányított figyelem (kulcsszavak)	0,041	1,0
Attitűd és motiváció: osztálytermi szint	0,051	0,5
Attitűd és motiváció: nyelvtanulói szint (énkép)	-0,144	-1,2
Beszédértés-szorongás: a szöveg követése	0,087	0,4
Beszédértés-szorongás: a megértés nehézsége	-0,264**	5,7**
Beszédértés-szorongás: ismeretlen szavak	0,200*	3,2*
Meggyőződések: a nyelvtanulás nehézsége	0,162*	6,8**
Összes megmagyarázott variancia (R^2)		49%

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Az 53. táblázatban feltüntettük a *regresszióanalízis* által kapott β értékeket és a változók varianciáját (R^2). Az elemzésbe bevont kilenc változó közül öt rendelkezik szignifikáns β értékkel. A kilenc változó összesen a beszédértés-teljesítmény közel ötven százalékát magyarázza meg, s ennek több mint felét a nyelvérték adja. A tanulók szocioökonómiai státuszát képviselő változó, a szülők iskolázottsága itt is szignifikáns varianciával rendelkezik, mint a korábbi, azonos korosztályban végzett hazai kutatások többségében (pl. Bukta és Nikolov, 2002; Józsa és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009). A további három szignifikáns magyarázóerővel bíró változó a nyelvtanulók gondolatait és érzéseit képviseli a

nyelvtanulás és a beszédhallgatás nehézségeiről és problémáiról, ami jelentős arányú előrejelzője a beszédértés fejlődésének.

Végül *path-analízis* segítségével megrajzoljuk azokat az „útvonalkat”, amelyek feltételezéseink szerint elvezetnek a beszédértés teljesítményhez, a tanulók beszédértésének fejlettségi szintjéhez. A path-analízis célja, hogy feltárja egy feltételezett oksági viszony nagyságát és erősségét a változók között (Münnich és Hidegkuti, 2012). Az analízis elvégzése előtt az erre vonatkozó szakirodalom (Everitt és Dunn, 1991) azt javasolja, hogy rajzoljuk meg a feltételezett útvonalkat (just-identified/saturated model) amelyet az analízis segítségével erősíthetünk meg. A modell, amely alapján a path-analízist elvégezzük, a kutatásunk elméleti keretét adó Dörnyei (2010a) által újraértelmezett Gardner és MacIntyre (1993) nyelvelsajátítási modell (1. ábra), ahol az egyéni változók direkt és indirekt módon hatnak a nyelvi teljesítményre. A path-analízisbe az egyéni változóknak azokat a komponenseit vontuk be, amelyek a regresszióanalízis eredményeként (51. táblázat) szignifikáns β értékeket kaptak. Így a végső modellbe összesen öt egyéni különbséget reprezentáló változó (nyelvérzék, szülők iskolázottsága, a megértés nehézsége és az ismeretlen szavak okozta szorongás és a nyelvtanulás nehézségével kapcsolatos meggyőződés) került be (exogenous variables), amelyek interakciói, oksági kapcsolatai magyarázattal szolgálhatnak a tanulói teljesítmény (endogenous variables) alakulására. A path-diagramot a 14. ábrán láthatjuk.



14. ábra. Az egyéni különbségek változói és a beszédértés-teljesítmény oksági összefüggései

A χ^2 -próba igazolja a null-hipotézist, amely az előzetes (saturated) és a végső, tesztelt (default) modell közötti modell-egyezést állapítja meg. A paramétereket a *maximum*

likelihood-módszerrel értékeltük, ami megkísérli maximalizálni a kritériumváltozók elérhető értékének valószínűségét.

A továbbiakban a modell-illeszkedés indexeit ismertetjük. Az előzetes (saturated) modell paramétereinek száma 27, a tesztelt modellé 21, s a szabadságfoka 6 (NPAR). A $\chi^2 = 7,95$; $p = 0,242$, ami azt jelzi, hogy az előzetes modell és az adatok között nem (szignifikáns) rosszabb a modell-illeszkedés, mint a végső modell és az adatok között, vagyis a tesztelt (default) modell jól illeszkedik. Azt is megállapíthatjuk, hogy a path-coefficiensek (β értékek), amelyeket a diagramon (14. ábra) a változókat összekötő nyilak mentén láthatunk, minden kapcsolat esetében szignifikánsak. Az NFI=0,949 és a CFI=0,986 értékek optimális megfelelést mutatnak, hiszen mindkét esetben a mutatók meghaladják a 0,9-es (good fit) értéket. Végül az RMSEA=0,034 érték is 0,05 alatti, ami jó modell-illeszkedést jelez.

A modell szerint az öt változó a teljesítmény varianciájának 47%-át magyarázza (14. ábra). A beszédértés-teljesítményt a változók közvetlen és közvetett hatása magyarázza. A legnagyobb direkt hatással ($\beta = 0,57$) a nyelvérték van a teljesítmény alakulására, de a nyelvérték jelentős közvetett hatást ($\beta = 0,35$) is kifejt a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseire, ami a beszédértés nehézségével kapcsolatos érzelmeken (szorongás vagy annak hiánya) keresztül újra elvezet a tanulói teljesítményhez. A szülők iskolázottsága hasonlóképpen közvetlen ($\beta = 0,18$), valamint a meggyőzések és az érzelmeken keresztül vezető, közvetett úton jut el a teljesítményhez. Az ismeretlen szavakhoz kapcsolódó szorongás direkt hatása ($\beta = 0,24$) és indirekt hatása ($\beta = 0,46$), amely a megértéshez kapcsolódó szorongáson keresztül vezet el a teljesítményhez, szintén jelentős összehatást eredményez. Azt is megállapíthatjuk, hogy a tanulói meggyőzések a szülők iskolázottságából és a nyelvi tehetségből adódó hatások mediátoraként működnek, és az érzelmeken keresztül jutnak el a teljesítményhez. Tehát a meggyőzések, vagyis amit a tanulók gondolnak és hisznek a nyelvtanulásról, valamint az érzelmek, ahogyan érznek az adott nyelvtanulási helyzetben, kölcsönhatásban vannak, és meghatározó szerepet töltenek be a korai nyelvtanulók beszédértésének fejlődésében. A path-coefficiensek között két negatív értéket találunk. A meggyőzések hatása a beszédértés-szorongásra ($\beta = -0,20$), és a beszédértés-szorongás hatása a teljesítményre ($\beta = -0,20$) „útvonalon”. A negatív hatás mindkét esetben (el)várható, hiszen a korrelációs adatok is azt mutatták, hogy aki kevésbé szorong, az könnyebbnek tartja az angol nyelvet, és a nyelvtanulói énképe is kedvezőbb. Ebből az következik, hogy aki pozitívabbnak ítéli meg a nyelvtanulást, annak a teljesítménye is jobb, s ez fordítva is igaz.

A diagram „útvonalai” alátámasztani látszanak Dörnyei (2010a) feltételezését, aki az egyéni különbségeket hierarchikus alapon szerveződő komponensek dinamikus

kölcsönhatásaként értelmezi, valamint a kognitív és affektív tényezőket (önmagukon belül és egymás között) sokkal inkább egymással átfedésben, mint dichotóm viszonyban képzei el.

A tanulók teljesítményének további értékmérői az osztályzatok, amelyek a tanulók egész évi munkáját minősítik. A következő fejezetben az egyéni különbségek és a tanulók angoljegyeinek összefüggéseit vizsgáljuk meg azzal a céllal, hogy összehasonlítsuk a két teljesítményváltozó kapcsolódási pontjait az egyéni különbségek változóival.

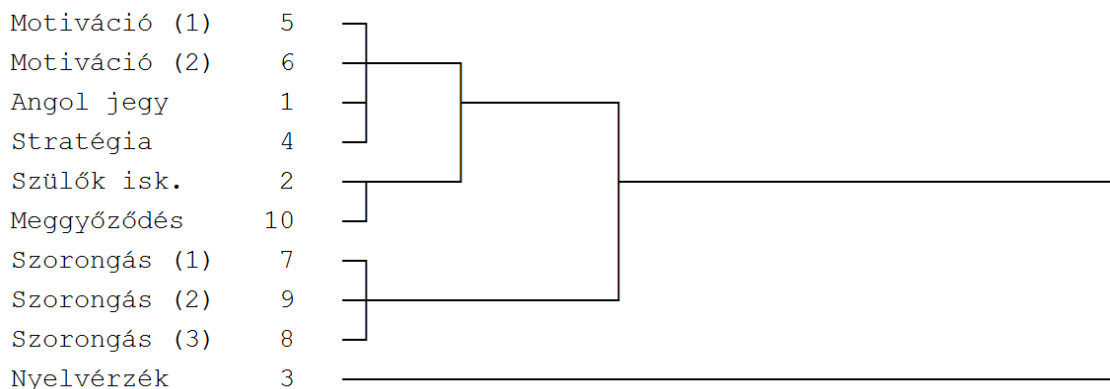
4.8.2 Összefüggések a bemeneti mérés változói és az angol osztályzatok között

Az általános iskolai tanulók teljesítményének értékelésében a hazai oktatási gyakorlatban legnagyobb súllyal az osztályzatok szerepelnek, ugyanis hiányoznak azok a standard mérőeszközök és módszerek, amelyek más országokban az egységes tantárgyi értékelés alapjául szolgálnak. A hazai oktatási gyakorlatban egyelőre nincs hagyománya a standardizált tesztalapú tantárgyi értékelésnek, és ennek hiányában a tantárgyi osztályzatok nyújtanak képet a tanulói teljesítményekről. Az iskolai osztályzatokkal kapcsolatos korábbi hazai kutatások (Csapó, 2002a, 2002b) azonban több ellentmondásos jelenségre hívták fel figyelmet. Többek között megállapították, hogy a jegyek csak kismértékben függenek össze azzal a tudással, amit a tantervekre, tankönyvekre alapozott tudásszintmérő tesztekkel ki lehet mutatni (Csapó, 2002b. 62. o.). Ebben a tekintetben az angol nyelv valamivel kedvezőbb helyzetben van a többi tantárgyhoz képest, hiszen a teszteredmények és az osztályzatok között a legmagasabb korrelációt éppen az angol nyelv esetében találták (hetedik és tizenegyedik évfolyamon: $r=0,52$), amit a szerző azzal indokolt, hogy ellentétben egyéb tantárgyakkal, a nyelvtudás egységes értékelésének jelentős hagyománya van. A nyelvvizsgák egyértelműen definiálják a követelményeket, a nyelvi készségek tesztelésének, mérésének kialakult gyakorlata van (Csapó, 2002b. 48. o.).

A tanulói teljesítmények körüljárását tehát az angoljegy és az egyéni különbségek kapcsolatának részletes bemutatásával egészítjük ki. Megvizsgáljuk a változók egymás közötti összefüggéseit, a változók prediktív hatását az angoljegyek alakulására, valamint megkíséreljük az oksági kapcsolatok feltárását az egyéni különbségek és az angoljegy viszonylatában is, hogy megrajzoljuk e fontos teljesítménymutatóhoz vezető útvonalat is.

Elsőként a változók egymás közötti kapcsolatrendszerét vizsgáljuk meg, amihez *klaszteranalízist* végeztünk, hogy rávilágítsunk arra, az egyéni változók milyen kisebb csoportokba rendeződve kapcsolódnak a tanulók iskolai teljesítményéhez, az angol

osztályzatokhoz. A klaszteranalízist a *legtávolabbi szomszéd módszere* segítségével végeztük, amelynek dendrogramját a 15. ábrán láthatjuk.



Magyarázat: *Motiváció (1): osztálytermi szint; *Motiváció (2): tanulói szint, énkép; *Szorongás (1): a szöveg követése; *Szorongás (2): a megértés nehézsége; *Szorongás (3): ismeretlen szavak

15. ábra. Az angoljegy köré csoportosuló egyéni változók dendrogramja

A 15. ábrán látható változók két nagy és azon belül három kisebb klasztert hoztak létre. A nyelvérzék különálló klasztert alkotva vonja maga mellé a többi változót. Ha a klaszterbe szerveződést és annak lépéseit megfigyeljük, láthatjuk, hogy a változók egymáshoz való viszonya hogyan alakul. Eszerint az angoljegy egy klaszterbe került a stratégia és motiváció komponenseivel, míg a nyelvérzék önálló klasztert képezve kapcsolódik az egyéni változók komponenseihez.

A következő lépésben arra keresünk választ, hogy az egyéni különbségek mely változói jelzik előre a tanulók osztályzatait angol nyelvből. Az 54. táblázatban a kilenc változó β értékeit és a variancia értékeit tüntettük fel.

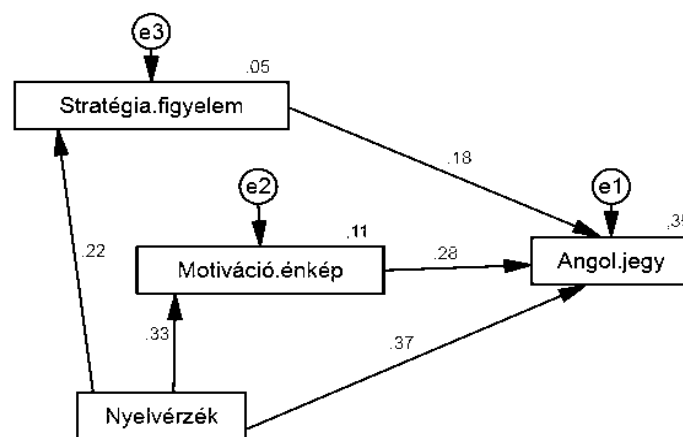
54. táblázat. Az egyéni különbségek mint az angoljegyek előrejelzői

Egyéni különbségek	β	$r^2\beta$ (%)
Szülők iskolai végzettsége	0,140	3,9
Nyelvérzék	0,352**	17,4**
Stratégia: irányított figyelem (kulcsszavak)	0,195**	6,3**
Attitűd és motiváció: osztálytermi szint	-0,010	-0,2
Attitűd és motiváció: nyelvtanulói szint	0,260**	11,0**
Beszédértés-szorongás: a szöveg követése	0,034	-0,3
Beszédértés-szorongás: a megértés nehézsége	0,016	-0,2
Beszédértés-szorongás: ismeretlen szavak	-0,084	1,1
Meggyőződések: a nyelvtanulás nehézsége	-0,009	-0,3
Összes megmagyarázott variancia (R^2)		38%

** $p < 0,01$

Az 54. táblázat szerint a változók összes megmagyarázott varianciája közel negyven százalék. Az adatokból az tűnik ki, hogy az egyéni változók komponensei közül mindössze háromnak van szignifikáns β értéke, tehát ugyanennyi szignifikáns prediktorral számolhatunk az angol osztályzatok kapcsán. A legnagyobb magyarázóerővel a nyelvérzék bír, ami az összes variancia valamivel kevesebb mint felét adja. A következő jelentős előrejelző a nyelvtanulási attitűd és motiváció tanulói szintje, azaz a nyelvtanulói énkép, ahogyan a mintában részt vevő tanulók látják magukat mint (sikeres vagy kevésbé sikeres) nyelvtanulókat. A harmadik szignifikáns változó a stratégiai változó — jelen esetben a beszédértéssel kapcsolatban kialakult metakognitív tudás, ami a beszédértés egyik legfontosabb és a tanulók által leggyakrabban használt stratégiájára — a kulcsszavak megfigyelésére irányul. (A tanulókkal végzett interjúk is megerősítették e két utóbbi változó jelentőségét.) Azt is láthatjuk, hogy a szülők iskolázottsága az angol osztályzatok esetében nem rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel.

Végül a *regresszióanalízis* eredményeként megkapott szignifikáns változók bevonásával itt is elvégeztük a *path-analízist* annak megállapítására, hogy milyen oksági kapcsolatok fedezhetők fel az egyéni változók között az angoljegy viszonylatában, és milyen „útvonalak” vezetnek el az egyéni különbségektől a tanulók osztályzattal értékelt teljesítményéhez. A 16. ábrán az oksági összefüggéseket ábrázoló *path-diagramot* láthatjuk.



16. ábra. Az egyéni különbségek változói és az angoljegy oksági összefüggései

Az egyéni különbségek változói közül, mint fentebb említettük, három változó rendelkezik szignifikáns β értékkel, tehát e három változó közvetlen és közvetett hatása magyarázza az angoljegy varianciáját.

Először a modell-illeszkedés paramétereit tekintjük át. Az előzetes (saturated) modell paramétereinek száma 14, a tesztelt modellé 13, a szabadságfoka 1. Az $\chi^2=0,088$, $p=0,767$, a próba nem szignifikáns, következésképpen a tesztelt modell jól illeszkedik. A path-coefficiensek (β értékek) minden kapcsolatnál szignifikánsak. Az NFI=0,999 és a CFI=1,000 értékek szintén megfelelő értékeket mutatnak, hiszen mindkét esetben a mutatók meghaladják a 0,9-es (good fit) értéket. Végül az RMSEA<0,001 érték is 0,05 alatti, ami jó modell-illeszkedést jelez. A három változó által magyarázott összes variancia 35%, amelynek legnagyobb hányadáért a nyelvérzék felel (16. ábra). A nyelvérzék a közvetlen hatása mellett ($\beta=0,37$), két útvonalon keresztül (a stratégia és a motivációs énkép) közvetett hatást ($\beta=0,33$; $\beta=0,22$) is kifejt az osztályzatokra. A másik két változó direkt hatást gyakorol az angoljegy alakulására. A diagram szerint a korai nyelvtanulók idegen nyelvi osztályzataiért legnagyobb mértékben a hagyományos értelemben vett kognitív tényezők felelnek; az affektív tényezők közül a motivációs énkép jelzi az osztályzatok alakulását. De a diagramból az is jól látható, hogy a tanulói teljesítmény magyarázatában szignifikáns erővel rendelkező kognitív (stratégiai) és affektív (motivációs) komponens a nyelvelsajátítási képességben (*Gardner*-i értelemben vett elsődleges kognitív tényező) gyökerezik, ami ebben az esetben is igazolni látszik *Dörnyei* (2010a) feltételezését, miszerint a kognitív és affektív tényezők sokkal inkább átfedésben, mint dichotóniában értelmezhetők.

4.8.3 Összegzés

Ebben a fejezetben szintézisét adtuk a longitudinális vizsgálatunk eredményeinek, amely az egyéni különbségek szerepét vizsgálta a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésének fejlődési folyamatában. Az elméleti keretben megfogalmazottak szerint (*Gardner és MacIntyre*, 1993; *Dörnyei*, 2010a) hat egyéni különbséget és három tanulói eredményességet reprezentáló változó interakcióit vizsgáltuk meg azzal a céllal, hogy feltárjuk az oksági összefüggéseket, amelyek hozzájárulnak a tanulói teljesítményekhez. A kutatásba bevont változókat, elfogadva *Dörnyei* (2010a) értelmezését, nem független modulként, hanem mint több faktoros konstruktumokat értelmeztük, s ezek kölcsönhatásának feltárásával, azonosításával következtettünk a tanulói teljesítmények alakulására, a tanulók beszédértésének fejlődésére. Az összegző vizsgálatba azokat a változókat vontuk be, amelyek megbízhatóan mérték az adott területet. Elsőként a beszédértés tesztek és az egyéni változók kapcsolatrendszerét elemeztük, majd az egyéni változók és a nyelvi teljesítményt reprezentáló osztályzatok interakcióit tekintettük át. Elemzéseink rámutattak arra, hogy a hagyományos

értelemben vett kognitív tényezők mindkét mérésen a tanulói teljesítmények biztosabb előrejelzői, mint az affektív tényezők.

4.9 A kutatásban részt vett tanárok nézetei

A korai nyelvtanulókkal foglalkozó kutatások a nyelvtanárokat a nyelvelsajátítási és nyelvtanulási folyamat kulcsszereplőinek tartják, egyrészt azért, mert ők a nyelvi bemenet és a motiváció legfőbb forrásai, másrészt ők a felelősök azért, hogy mi történik az osztályteremben (lásd részletesen *Nikolov és Djigunović, 2006, 2011; Nikolov, 2009d*). Ahogyan arról már korábbi fejezetekben részletesen beszámoltunk, a korai nyelvtanulók elsődleges motivációja a tanárhoz kötődik, bár a tanár szerepe az évek előrehaladtával csökken, még hosszabb távon is jelentős maradhat (*Nikolov és Djigunović, 2006*). Hasonló a helyzet a másik, a tanulási kedvet és a teljesítményt jelentősen befolyásoló tényezővel, a nyelvtanuláshoz fűződő szorongással, amiről megállapították, hogy pl. a tanulók értékelési gyakorlata egyike a szorongást okozó tényezőknek, vagyis az a szorongás, amelyet a tantermi folyamatok váltanak ki, nem csökken az idő múlásával és a nyelvi teljesítmény emelkedésével. A tanároknak van hatalmas szerepük a kedvezőtlen folyamatoknak, a szorongást okozó tényezőknek a semlegesítésében (*Nikolov, 2003*). De a sikeres nyelvtanuláshoz szükséges stratégiák is jórészt az osztályteremben fejlődnek ki, amikor a tanárok felhívják a figyelmet erre (explicit), vagy ha a tanárok modellezik (implicit) a tanulók számára a különböző stratégiákat, és lehetőséget kapnak annak gyakorlására (*Djigunović, 2009*). Végül a tanároknak nagy szerep jut a tanulók nyelvtanulásra káros, azt akadályozó illetve a nyelvtanulást segítő meggyőződéseinek közvetett és közvetlen formálásában is (*Bernat és Gvozdenko, 2005*).

Az utóbbi évek kutatásai a tanárok osztálytermi gyakorlatát, nyelvhasználatát, meggyőződéseit, a tanulók motivációjában, motiválásában betöltött szerepét, értékelési módszereit stb. vizsgálták (pl. *Bors és mtsai, 2001; Csizér, 2003; Nikolov, 2008; Inbar-Lourie és Shohamy, 2009; Jalkanen, 2009; Moon, 2009; Sebestyén, 2011; Graham, Santos és Francis-Brophy, 2014*). A nyelvtanártól széles körben elvárt, hogy (1) mind a diákok anyanyelvét, mind az általa tanított idegen nyelvet magas szinten művelje; (2) ismerje és alkalmazza a legkorszerűbb tantervi és módszertani követelményeket; (3) ismerje a gyermekek általános és nyelvi fejlődésének jellegzetességeit, és ennek megfelelően szervezze meg a nyelvtanulás és nyelvtanítás tanórai körülményeit (*Nikolov és Djigunović, 2011. 106. o.*). Az osztálytermi megfigyelések és a tanárok meggyőződéseit vizsgáló kutatások azonban

több helyen is rámutatnak arra, hogy a tanárok nem minden esetben felelnek meg a fenti elvárásoknak, illetve ellentmondást találtak a tanárok meggyőződései és osztálytermi gyakorlatuk között (Borg, 2003; Lugossy, 2007; Nikolov, 2008; Moon, 2009; Sebestyén, 2011; Graham, Santos és Francis-Brophy, 2014). Nikolov (2008) rámutatott, hogy a korai nyelvtanulókat tanítók között kevesen akadtak olyanok, akik megfelelő kihívást találnak az alsó tagozatosok tanításában, többen szívesebben tanítanak felsőbb évfolyamokon.

Kutatásunknak nem célja a tanárok meggyőződéseinek és osztálytermi gyakorlatának részletes feltárása és elemzése, csupán arra vállalkoztunk, hogy a nyelvtanítás egy keskeny, de meghatározó szeletét, a tanulók beszédértés-fejlődésének körülményeit egy másik, nagyon fontos nézőpontból, a nyelvtanári meggyőződések és gyakorlat szempontjából is megvizsgáljuk. Továbbá elhelyezzük a tanulókat abba kontextusba, ahol a beszédértés-fejlődésük zajlik, és mint jelentős háttértényezőt ismertessük.

A mérési periódusban összesen nyolc nyelvtanár vett részt, hatan egy-egy csoporttal, két tanár pedig két-két csoportjával. A tanári kérdőívet és az interjút a mérési periódus végén vettük fel. Egy kolléga sem a kérdőív kitöltésében, sem a kikérdezésben nem vett részt, egy másik kolléga pedig csak a kérdőívet töltötte ki. A kérdőív adatait a tanári minta bemutatásakor elemeztük, az alábbiakban az interjúval felvett adatokat ismertetjük.

A mérési periódus értékeléséhez az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

1. Hogyan jellemezhető a hallás utáni szövegértés fejlődése és fejlesztése a tanárok beszámolóí alapján?
2. Hogyan értékelik a tanárok a hallás utáni szövegértés diagnosztikus mérését?

4.9.1 A mérési periódus értékelése

Legelőször arra kértük a kollégákat, hogy néhány mondattal értékeljék a csoportjaikat a családi háttérük, a képességeik, a motivációjuk stb. szerint. A leírások megerősítik a mintaválasztás eredeti célját, ugyanis meglehetősen heterogén összetételű csoportok kerültek bele a mintába: pl. „*Viszonylag kis létszámú, képességeik szerint válogatott csoport. Ideális a tempósabb haladás szempontjából. A gyerekekben és a szülőkben is van igény arra, hogy valódi angoltanulás folyjon.*” (7. cs.) Egy másik csoportról ezt írta a tanára: „*A tizenhét főből nyolc SNI tanuló, ebből négy tanuló idegen nyelv értékelése alól felmentett, négy pedig idegen nyelvi helyesírás értékelése alól felmentett. Tizennégyen hátrányos helyzetű tanulók, ebből négy halmozottan hátrányos helyzetű. A gyerekek többsége igen gyenge képességű, nehezen tanul.*” (9. cs.) A többi csoportban változatosabb a kép: pl. „*egy kiemelkedő képességű, több közepes, és három-négy igen gyenge tanuló van.*”(1. cs.)

A következő kérdések a diagnosztikus feladatsorok fogadtatására vonatkoztak. A tanárok többnyire kedvező fogadtatásról számoltak be: *„Diákjaim lelkesen fogadták a feladatokat. Mivel a megszokottól eltérő feladatok voltak, kihívást éreztek. A tanulók többségének sikerélményt jelentett. Gondolom, tetszett nekik, hogy ezúttal nincs osztályozás, nem kellett félniük, ha esetleg gyengébben teljesítettek.”* (1. cs.) *„A feladatokat lelkesen fogadták, de ez a lelkesedés az idő előrehaladtával csökkent, ami szerintem a feladatok nehezedeésével volt egyenes arányban.”*(6. cs.) Egy pragmatikus megjegyzés a tanulók „sikerélményéhez”: *„Általában rájöttek a diákok, hogy nem szükséges mindent érteniük ahhoz, hogy jól sikerüljön.”* (8. cs.) Egy másik kolléga szerint is a könnyű feladatok okoztak sikerélményt: *„A füzet elején levő feladatok könnyebbek voltak. Ezek abszolút sikerélményt nyújtottak. Ha tanultuk már az adott szókincset, akkor megértették, ha nem, akkor nehezen hoztak következtetéseket.”* (9. cs.) *„Kudarcélményt, szerintem, nem okozott senkinek.”* (6. cs.)

A következő pontban a félév során bekövetkezett a beszédértés mérésével kapcsolatos esetleges változásra kérdeztünk rá. A kollégák egy része nem tapasztalt jelentős változást. *„A gyerekek az általam várt eredményt produkálták.”* (6. cs.) De vannak, aki tapasztaltak előrelépést: *„A motiváltabb tanulók magabiztosabbá váltak a beszédértés feladatokban.”* (8. cs.) *„Szerintem többen rájöttek, hogy örömet okoz, ha megértenek valamit, amikor angolul beszélnek.”* (4. cs.) *„A szövegértésük és a szókincsük is fejlődött. Az azonos típusú feladatokat egyre könnyebben oldották meg.”* (9. cs.) Két kolléga szerint az első (horgony)feladat túl könnyű volt (a csoportjaiknak), és nem jelentett kihívást a többszöri mérés: *„Az év végén az ötödikeim már a CD-vel együtt mondták kórusban a szöveget némely helyen.”* (1. cs.)

A továbbiakban a tanárok véleményét kértük a diagnosztikus méréssel kapcsolatban. Rákérdeztünk a mérések *erősségére, gyengeségére, hatására, eredményességére*, valamint a *kockázatára*. A tanárok a diagnosztikus mérések pozitívumaként kiemelték, hogy ezekkel nyomon követhető a tanulók fejlődése, mint típusfeladat segítséget nyújt a későbbi nyelvvizsgáláshoz, valamint *„a tanulók a jövőben nem ijednek meg az idegen szöveg hallgatásától, kifejlődnek bennük a stratégiák, hogy hogyan tudják felhasználni a meglévő tudásukat, önbizalmat kapnak, sikerélményhez jutnak.”* (1. cs.) A mérések gyengeségére a következő vélemények érkeztek: *„negatív oldalát nem igazán tudnék mondani”* (6. cs.), *„rosszul szerkesztett, nem megfelelő, szinte belótt feladatok.”* (7. cs.), *„a feladatok grafikai megjelenítése (rajzok) nem eléggé igényes”* (3. cs.) *„csak annyi problémám van, hogy heti három óra kevés ahhoz, hogy minden készséget fejleszteni tudjunk változatos tevékenységekkel.”* (1. cs.) A diagnosztikus mérések hatását az alábbi vélemények minősítik: *„bizonyos időközönként fontosnak tartom, hogy az órák bevezető vagy levezető*

gyakorlataként alkalmazzam.” (8. cs.), „ösztönzően hat mindkét félre, ezért a jövőben is szívesen alkalmaznám.” (1. cs.), „elég nagy hangsúlyt fektetünk a hallottszöveg-értés fejlesztésére diagnosztikus mérés nélkül is.” (7. cs.), „a tankönyvünkben nagyon jó hallásértési feladatok vannak, ezen kívül filmeket is szoktunk nézni. A rendszeres órai használatra ezek alapján, szerintem, nem lenne nagy szükség, csak évente kétszer, az év elején és a végén.” (6. cs.), „annak ellenére, hogy a tankönyvek ma már sok-sok beszédértés feladatot tartalmaznak, mégis kellenek olyan feladatok, amelyek nem kapcsolódnak konkrétan az adott tananyaghoz, témakörhöz, ami éppen terítéken van. Ezek biztosítják a folyamatos ismétlést, szinten tartást, amellet, hogy látom, mit tudnak már.” (4. cs.). A rendszeres mérés bevezetésének akadályát a kollégák időhiánnyal, az óraszámok alacsony számával indokolták leginkább: „Akadály az alacsony heti óraszám, a tananyag, amit év végére el kellene sajátíttatni. Amennyiben nem tudjuk év végén befejezni a tankönyvet, a szülő úgy gondolhatja, hogy a tanár hibájából, valamiből kimaradt a gyereke. Azt nem láthatja, hogy más szempontból többet kapott.” (1. cs.) Mások szerint a nehéz feladatok kudarcélményt és frusztrációt okoznak a tanulóknak.

Végül arra kérdeztünk rá, hogy a feladatok okoztak-e változást a tanárok munkájában. A válaszadók egy része nem tapasztalt változást, mások: „Néhány nyelvből felmentett tanuló esetében megtapasztaltam, hogy kellő koncentrációval mire képesek.” (8. cs.), „Ezzel is változatosabb feladatokat tudtam megoldatni a tanulókkal. Ötleteket adott újabb feladatok összeállításához. Segített a visszacsatolásban, a tanulók tudásának felmérésében. Iránymutatást nyújtott a következő tanév munkájához.” (9. sz.) „A tesztek nagyobb rendszerességre szoktattak, már ami a tanulók tudásszintjének a mérését illeti.” (4. cs.) Ami a folytatást illeti, ketten nyilatkoztak arról, hogy nem folytatnák, mert egyébként is csinálják, a többiek nem zárkóztak el a folytatástól.

4.9.2 Összegzés

Ebben a fejezetben arra vállalkoztunk, hogy a tanulók beszédértés-fejlődésének körülményeit egy másik, nagyon fontos nézőpontból, a nyelvtanári meggyőződések és tapasztalatok szempontjából is megvizsgáljuk, továbbá elhelyezzük a tanulókat abba kontextusba, ahol a beszédértés-fejlődésük zajlik. Megállapítottuk, hogy a diagnosztikus feladatokat a tanulók és a tanárok többsége kedvezően fogadta, s mint mérőeszköz is alapvetően pozitív értékelést kapott. Az is világossá vált, hogy a diagnosztikus mérések, annak szerepe és jelentősége a tanulási folyamatban még kevésbé ismert területe a hazai nyelvoktatásnak.

5 KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban a korai nyelvtanulók beszédértés-fejlődésének s az azt befolyásoló egyéni különbségek jellemzőinek megismerésére, valamint annak feltárására vállalkoztunk, hogy ezek a tényezők hogyan hatnak egymásra, milyen egyéni mintázatot alakítanak ki a vizsgált nyelvtanulási kontextusban, és hogyan járulnak hozzá a beszédértés-teljesítmények alakulásához. A kutatásban korai nyelvtanulókat vizsgáltunk, akiknek a hallottszöveg-értés fejlődését egy féléves hosszanti vizsgálat keretében követtük. A fejlődés feltárásához kvantitatív és kvalitatív vizsgálati módszereket alkalmaztunk. Az elméleti áttekintésünkben a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján kitértünk egyrészt a beszédértés fejlődésének és mérésének sarkallatos pontjaira, másrészt az egyéni különbségek releváns változóinak a nyelvtanulás és a beszédértés-fejlődésében játszott szerepének feltérképezésére. Az elméleti keretünkben megfogalmazottak szerint hat egyéni különbséget (nyelvérzék, nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések, beszédértés stratégiák, nyelvtanulási attitűd és motiváció, beszédértés szorongás, szülők iskolázottsága) és három tanulói eredményességet reprezentáló változó (előteszt, utóteszt és angoljegy) interakcióit vizsgáltuk meg és tártuk fel a közöttük lévő összefüggéseket. A kutatásba bevont változókat nem független modulként, hanem több faktoros konstruktumokként értelmeztük, s ezek konstellációjának, illetve kölcsönhatásának azonosításával következtettünk a tanulói teljesítmények alakulására, a tanulók beszédértésének fejlődésére. A kutatástól azt vártuk, hogy közelebb vigyen bennünket az egyéni változók mélyebb megismeréséhez, hozzásegítsen a beszédértés-fejlődés megértéséhez, magyarázatot adjon az eredmények alakulására a korai nyelvtanulók körében, és előmozdítsa a hallás utáni szövegértés hatékony fejlődéssegítését. Az alábbiakban az eredményeinket összegezzük a kutatási kérdések és a hipotézisek alapján:

I. A vizsgálat módszerei és eszközei

A kutatásunkban felhasznált diagnosztikus feladatok jószágmutatói megfelelnek a tesztek esetében elvárhatónak ($Cronbach-\alpha=0,75-0,89$), s hasonló értékeket mutatnak, mint a korábbi vizsgálatban (Nikolov és Szabó, 2011b). A felhasznált feladatok jól mérik az adott konstruktumot, megfelelő eszközei a beszédértés-fejlődés folyamatos nyomon követésnek (test of learning) és fejlesztésének (test for learning).

A szintfelmérő teszteknel az előteszt reliabilitása alatta maradt az elvárhatónak ($Cronbach-\alpha=0,51$), és alatta maradt az előző kutatásban mért ($Cronbach-\alpha=0,72$) eredményeknek (Józsa és Nikolov, 2005) is, de a teszt bővítése már megfelelő differenciáló

erőt biztosított a kimeneti mérésen ($Cronbach-\alpha = 0,79$). A bemeneti mérés gyengébb reliabilitásához feltételezéseink szerint hozzájárulhatott az alacsonyabb item-, mintaelem- és disztraktorszám is (Dörnyei, 2007). Továbbá az itemanalízis arra utal, hogy a tanulók egy része a tippelés stratégiáját választotta a nehezebben érthető itemek megoldásánál, ami valószínűleg kedvezőtlenül befolyásolta a teszt reliabilitását.

Az egyéni különbségekhez kvantitatív és kvalitatív mérési módszerek segítségével jutottunk közelebb. A felhasznált kérdőívek többsége a mintában szereplő korosztály számára készült eredendően vagy adaptáltuk az adott korosztály számára, s többségében az eredeti faktorstruktúrákat alkotva, megbízhatóan mérte az adott konstruktumot. Mindezt azzal is bizonyíthatjuk, hogy a kérdőívek által kapott adatokat a kvalitatív vizsgálat sok kérdésben megerősítette. Ugyanakkor a mérőeszközök belső faktorstruktúráját alkotó skálák reliabilitása néhány esetben alatta maradt a társadalomtudományi kutatásokban elvárható értéknek, így az egyéni különbségeket alkotó komponensek közé kizárólag azokat a faktorokat vontuk be, amelyek megbízhatóan mérték az adott konstruktumot ($Cronbach-\alpha > 0,70$).

A kutatás során alkalmazott kvalitatív mérések egyrészt megerősítették, másrészt pontosították a kvantitatív módszerekkel összegyűjtött adatokat. A tanulói interjúk és a hangosan gondolkodtatás módszer mélyebb betekintést adtak a hallás utáni szövegértés stratégiai folyamataiba, közelebb vittek a tanulók stratégiai gondolkodásához, de a szöveghallgatással, a nyelvtanulással kapcsolatos motívumok és érzések is felbukkantak helyenként. A kvalitatív protokoll is alátámasztotta a kutatás végső modelljének kapcsolat- és összefüggésrendszerét. A tanári kérdőív és interjú adatai egyrészt megerősítették és validálták a tanulóktól érkezett információkat, másrészt sok új, felhasználható ismerettel járultak hozzá a beszédértés iskolai fejlesztésének megismeréséhez és a diagnosztikus feladatok alkalmazásához.

II. A tanulók hallás utáni szövegértés-fejlődésének jellemzői

A nyelvtanulás és nyelvtanítás körülményei

A beszédhallgatás iskolai körülményeit vizsgálva, figyelembe véve a tanulóktól és a tanároktól kapott adatokat, megállapíthatjuk, hogy a mérésben részt vett általános iskolák eléggé jól felszereltek, az angolórák többsége szaktanteremben zajlik, s a tanulók mindenütt csoportbontásban vesznek részt a nyelvórákon, amelyet legtöbb esetben a tanulók képességei szerint vagy a más nyelvekkel való bontás alapján szerveznek az iskolák. A tanulók közötti

különbségek csoporton belül és a csoportok között is megjelennek (Csapó, 2002), ami nyomon követhető a nyelvtanárok megismert tapasztalataiban és meggyőződéseiben is.

A beszédhallgatás iskolai körülményeiben jelentős javulás tapasztalható. Egyfelől a digitális technika elmúlt években tapasztalható rohamos fejlődése egyre kedvezőbb feltételeket teremt az iskolai és az iskolán kívüli nyelvtanulásra, másfelől a tankönyvek is jelentős mennyiségű hanganyagot tartalmaznak. A diákok és a tanárok véleménye megegyezik abban, hogy a nyelvi készségeket fejlesztő tevékenységek között a beszédértés feladatok kedveltsége az elsők között van, és a tanulók ebben eléggé jól teljesítenek, valamint ennek a készségnek a fejlesztésére, a szókincs és az olvasás mellett, fordítják a legtöbb időt. Úgy tűnik, hogy ez a terület mára már nem tartozik a legelhanyagoltabb készségek közé, és lényeges előrelépést tapasztalhatunk a korábbi kutatási eredményekhez képest (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Józsa és Nikolov, 2005).

A technikai körülmények rohamos javulása azonban még nem hozott látványos kitörést a tankönyvek és tananyagok „fogságából”. A beszédértés fejlesztésére a nyelvtanárok leggyakrabban a tankönyvek hanganyagait használják, mindössze néhány esetben történt említés a változatosabb, autentikus anyagok beemelésére a nyelvi órákon. Minthogy a tankönyvek hanganyaga egyre gazdagabb, a tanárok többsége nem látja szükségét, valamint nem tud időt biztosítani az órákon a további lehetőségek bevonására.

A vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a tanulók többsége pozitív tapasztalatokkal és érzésekkel rendelkezik a nyelvtanulást és a beszédhallgatást illetően, s bár e derűlátás némileg csökkent a mérési periódus végére, a nyelvtanuláshoz és a beszédhallgatáshoz alapvetően adottak a kedvező körülmények. A feltételek a tekintetben is kedvezőek – a tanulók egy része beszámolt erről is –, hogy az iskolai nyelvtanuláson kívül egyéb (pl. zenehallgatás, számítógépes játékok, csetelés, nyelvtanulást segítő weboldalak használata) lehetőséget is kihasznál nyelvtudása kamatoztatására és bővítésére. Mindez arra utal, hogy ez a korosztály már nyitott az önállóbb, az érdeklődésen alapuló nyelvtanulásra és nyelvhasználatra.

Ez megerősíti azt a korábbi kutatási eredményünket, mely szerint azt találtuk, hogy az önszabályozott tanulás tekintetében az idegen nyelv a többi tantárgyhoz képest kedvezőbb helyzetben van, és ez feltehetően annak tudható be, hogy a nyelvórákon és azokon kívül is több, önálló nyelvtanulási lehetőséggel találkozhatnak a tanulók, s ez hozzásegíti őket a saját tanulásuk iránt nagyobb felelősséget érző tanulói viselkedés kialakítására (Bacsa, 2012b). Valamint azzal a korábbi eredményünkkel is összhangban van, ami azt állapította meg, hogy a hatodikosok a korszerű nyelvtanulást segítő eszközökre és módszerekre utaló meggyőződései szignifikáns összefüggést mutatnak az angolból szerzett osztályzataikkal (Bacsa, 2012a).

Ezek a területeken tehát komoly erőforrások állnak a nyelvtanulás és a nyelvtanítás rendelkezésre.

A hallás utáni szövegértés diagnosztikus mérése

Az angol nyelvű beszédértés fejlődéskövetéséhez diagnosztikus beszédértés feladatokat, valamint bemeneti és kimeneti szintfelmérő teszteket alkalmaztunk. A diagnosztikus feladatokat tudomásunk szerint első alkalommal a kutatásunkban használtunk fel „rendeltetésszerűen”, a beszédértés fejlettségének mérésére és fejlődéssegítésére. Megállapítottuk, hogy a diagnosztikus feladatok közül a definíciók megértése a tanulóknak nagyobb nehézséget okozott, mint a párbeszédké. A hatodikos tanulók, ahogyan az várható volt, a feladatok egy részénél magasabb átlagot értek el, de a lányok és a fiúk teljesítménye között nem találtunk jelentős különbséget, ami összhangban van a korábbi kutatási eredményekkel (Nikolov 2003c; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov és Szabó, 2011b). A beszédértés fejlődését követő mérősorozat (1. feladat) eredménye arra enged következtetni, hogy a mintánkban szereplő tanulók többségénél a beszédértés folyamatos fejlődést mutat, míg az első mérés alkalmával a minta 40%-a 30% vagy ez alatt teljesített, a félév végére ezek aránya 24%-ra csökkent. A teljesítményskála másik végén pedig a 43%-ról 49%-ra emelkedett azoknak a tanulóknak az aránya, akik a feladatot 75% felett oldották meg. Ez a feladat a közepes vagy annál gyengébb fejlettségi szinten lévő tanulók beszédértés-fejlődését mérte a legnagyobb biztonsággal. A mérési periódus alatt ezeknek a tanulóknak a többsége mérhető (szignifikáns) javulást ért el. A magasabb fejlettségi szinten lévő tanulók esetében azonban alkalmatlannak bizonyult a fejlődés kimutatására, mivel sokan már az első alkalommal hibátlanul oldották meg, így a további fejlődésről nem adhatott információt. A mérősorozat azonban arra is rámutatott, hogy a feladatok többszöri ismétlése kockázatot hordoz. A többszöri mérés ugyanazzal a feladattal azért sem adott több információt a mintaátlag szintjén, mert a korosztályra oly jellemző figyelem- és koncentrációdeficit (csak az új inputra képes kellően figyelni) miatt a tanulók egy része valószínűleg elveszítette érdeklődését és motivációját a harmadik mérés alkalmával, így kellő odafigyelés nélkül, pl. a tippelés stratégiáját használva oldotta meg a feladatot. Ezt a feltételezést a nyelvtanárok is megerősítették a velük készült interjúban. A fejlődéskövetésnek ez a módja tehát nem hozta meg a feltételezett eredményt, a mérés ismétlésének inkább eredményt torzító, mint eredményt jelző szerepét tapasztalhattuk meg. Továbbá a feladat maga sem volt igazán alkalmas a tanulói fejlődés mérésére, hiszen nem fedte le tanulók fejlettségi szintjének felső határát.

A tanárok beszámolóiból megtudtuk, hogy a diagnosztikus mérőeszközöket a tanulók és a tanárok többsége kedvezően fogadta, s mint mérőeszköz is alapvetően pozitív értékelést kapott. A feladatok nehézségét illetően megoszlottak a vélemények, ami érthető, ugyanis a mérésben részt vevő tanulók nyelvi szintje meglehetősen heterogén. A diagnosztikus mérőeszközök további felhasználását illetően is eltérő vélemények alakultak ki. Azok a kollégák, akik gyengébb vagy vegyes képességű csoportokat tanítanak, szívesen használnák ezeket a feladatokat a későbbiekben is, de azok közül, akik válogatott, csak jó képességű tanulókkal dolgoznak, kevesen érzik szükségét a folytatásnak, mondván a feladatok több esetben túl könnyűek voltak, és nem jelentettek a jó tanulók számára kihívást és fejlődési lehetőséget, illetve a tankönyv feladatai vagy egyéb kiegészítőanyagok (pl. filmek), amelyeket még használnak, elegendő beszédhallgatást (input) biztosítanak tanulóik számára. Továbbá a folytatás gátjaként egyesek az erre fordítható idő hiányát jelölték meg.

A tanárok válaszai alapján arra következtethetünk, hogy a diagnosztikus mérések, és annak szerepe és jelentősége a tanulási folyamatban még kevésbé ismert területe a nyelvtanításnak. Ami nem meglepő, hiszen éppen a mérési periódus idején jelentek meg az első elméleti összefoglalók a témát illetően (*Nikolov és Szabó, 2011; Csapó és Zsolnai, 2011*). Bár a mérések (tesztek), köszönhetően a nyelvvizsgák hagyományainak, sokkal inkább részei a nyelvtanításnak, mint egyéb tantárgyak esetében, a nyelvtanítás korai időszakában meglehetősen problematikusak és ellentmondásosak. A diagnosztikus mérés egyik fontos célja a tanulási folyamat pozitív irányba történő befolyásolása, vagyis a nyelvi fejlődés támogatása egy mérő-visszajelző folyamat által, amelyhez azonban megfelelő mérőeszközökre és azok rendeltetésszerű használatára (dinamikus mérés) van szükség. A mérőeszközök fejlesztése folyamatban van, remélhetőleg, hamarosan a nyelvtanárok rendelkezésére áll az a feladatbank, ahol mindenki számára elérhetők lesznek azok a feladatok, amelyekben az életkori sajátosságok, a tantervi elvárások és követelmények, valamint a módszertani kultúra összhangba kerül (*Nikolov és Szabó, 2011*). A rendeltetésszerű használat azt jelenti, hogy kialakul egy újfajta, belső, osztálytermi mérési kultúra, ahol a mérés nem idő- és feladattöbbletet jelent, hanem integrálódik a tanítási-tanulási folyamatba. Ehhez azonban szemléletváltásra van szükség, amelyhez a tanárképzés és tanártovábbképzések vihetnek közelebb.

Ami a diagnosztikus feladatokat illeti, a mérésben részt vevő nyelvtanárok részéről fogalmazódtak meg észrevételek, amelyek megfontolandók, és továbbgondolásuk hasznos lehet a feladatfejlesztés folyamatában. A legtöbb és ellentmondásos kritika a feladatok nehézségi szintjét érte. Egyrészt túl könnyűnek bizonyult a jó képességű tanulóknak, és

ugyanaz a feladat túl nehéznek és frusztrálónak tűnt a leggyengébbek számára. Másrészt a tanárok arra is rámutattak, s ezt a tanulói interjúk és a hangosan gondolkodtatás módszer is megerősítette, hogy bizonyos feladatokat egyetlen kulcsszó megértésével meg lehetett helyesen oldani, ami ugyan sikerélményt hozott a tanulóknak, illetve megfelelt az adott feladat céljának (pl. kép felismerése), de azt is üzent, hogy a beszédértés nagyon egyszerű dolog, elég egy-két szóra figyelni (adaptív stratégia használat), s ha az megvan, a többi már nem érdekes („A feladat jó, kérem az ötöst beírni!”). Ez azonban hamis képet nyújthat magáról a beszédértésről, illetve a teljesítményekről, és később vezethet kudarcélményhez. Az is gyakori jelenség, hogy a gyerekek a másodszori hallgatásra már nem figyelnek oda, mondván, tudják a jó megoldást, s nem törekszenek a pontosabb megértésre.

A feladatfejlesztés irányába tett javaslatunk tehát az, hogy célszerű lenne egy-egy hanganyaghoz többszintű (fokozatosan nehezedő) feladatsorokat készíteni, amelyek a legegyszerűbb, pl. szó–kép egyeztetéstől elvezetnek a bonyolultabb, a teljesebb megértést kívánó, gondolkodtatóbb, egyre nagyobb kihívást jelentő feladatokig. Ezzel a feldolgozási móddal pl. egy nehezebb hanganyag alkalmas lehet a fokozatos, esetleg többszöri meghallgatást is igénylő feldolgozásra, illetve biztosíthatja a differenciálást a különböző képességű tanulók között, de a könnyebb hanganyag is jelenthetne kihívást a jobbaknak azáltal, ha egy nagyobb odafigyelést igénylő feladatot kapnának hozzá. Minthogy a korai nyelvtanulókat elsősorban a feladatokban rejlő kihívás motiválja a tanulásra (Nikolov, 2002, 2003), a többszintű feladatok segítségével a gyengébbek és az erősebbek is sikerélményhez juthatnak *egy mérőeszközön belül*³⁴, a fejlődésük még inkább nyomon követhető, és a tanulók önértékelését sem ássa alá.

A hallás utáni szövegértés fejlődését nyomon követő mérések

Az angol nyelvű hallás utáni szövegértés fejlődéskövetéséhez a diagnosztikus beszédértés feladatok mellett bemeneti és kimeneti szintfelmérő teszteket használtunk. A szintfelmérő tesztek kiválasztásánál törekedtünk a mérési eredmények összehasonlíthatóságára, bár ez csak részben valósult meg, hiszen a bemeneti mérésen felhasznált tesztnél a gyenge reliabilitás miatt tesztbővítést láttunk indokoltnak a kimeneti mérésen. A mérési eredmények összességében arra engednek következtetni, hogy a tanulók teljesítményét befolyásolják többek között a feladatok típusai, de nem konzekvens módon, ugyanis a diagnosztikus feladatok esetében a definíciók okoztak nehézséget, a szintfelmérőknél pedig éppen a

³⁴ Ez azért is célszerű lenne, mert a beszédértés feladatok esetében technikailag még kevés helyen oldható meg a tanulók differenciált foglalkoztatása.

párbeszéddek. A jó megoldáshoz ennél a korosztálynál a nyelvi készségek mellett a megfelelő háttértudásra és tapasztalatra is szükség van, minthogy a megfigyelt stratégiák között első helyen állnak a háttértudásból merített következtetések, amelyek sok esetben kiegyenlítik a nyelvi hiányosságokat.

A szintfelmérő tesztek esetében is azt láttuk, hogy a féléves periódus alatt a tanulók beszédértése szignifikáns javulást mutatott. A bemeneti mérésen az évfolyamok közötti különbség a várakozásoknak megfelelően alakult, azaz az ötödikesek átlaga alacsonyabb volt a hatodikosokhoz képest, a nemek között mért különbség azonban statisztikailag nem jelentős. A kimeneti mérésen azonban a részminták átlagai között egyik esetben sem találtunk szignifikáns különbséget. A 2003-as mérési eredményhez képest a mintaátlag a hatodikos teszten négy százalékkal magasabb, de a tizedikes feladatsor 2003-as átlageredményét is a minta egyharmada elérte.

A csoportok között mind az első mind az második mérésen jelentős átlagkülönbségeket találtunk. A tanulói teljesítmények és a háttérváltozók közötti kapcsolat a korábbi kutatások eredményeivel megegyezően alakult (*Csapó*, 2001, 2002; *Nikolov és Józsa*, 2003, 2005), vagyis a szülők iskolai végzettsége szignifikáns összefüggést mutat a tanulók teljesítményével. Továbbá a tanulók teszteredményei és az angol osztályzatai is szignifikáns összefüggést mutatnak.

III. A kutatásban vizsgált egyéni különbségek jellemzői

Nyelvelsajátítási képesség

A kutatásoz felhasznált teszt a nyelvelsajátítás négy területét méri, és e területek, egy komponens kivételével, közel azonos arányban magyarázzák a nyelvelsajátítási képesség varianciáját. A szótanulás valamivel alacsonyabb hozzájárulást mutat. Megállapítottuk, hogy a mintánk teszten mért nyelvelsajátítási képessége középátlag feletti (60%), ami megegyezik a korábbi kutatásokban mért, angol nyelvet tanuló hatodik osztályosok eredményeivel, és kissé meghaladja a németet tanuló hatodikosok eredményeit (*Kiss és Nikolov*, 2005; *Sominé*, 2012). A részképességek közül ez a korosztály a szótanulás területén a legsikeresebb, de az analógiás gondolkodásuk, azaz a nyelvi következtetés képessége is meglehetősen fejlett. A hangszimbólum asszociáció képessége és a beszédértés-teljesítmény párhuzamosan halad a mintánk teljesítménygörbéjén. Legkevesbé fejlett képesség ebben a korban a grammatikai gondolkodás. Ezek az eredmények összhangban vannak a korai nyelvtanulók nyelvelsajátítási folyamatainak jellegzetességeivel (*Ellis*, 1994; *Harley and Hart*, 1997; *Nikolov*, 2009d). Az is

megállapítást nyert, hogy a nyelvérzékmérő teszt eredményei szoros kapcsolatban állnak a beszédértés-teljesítménnyel. A nyelvelsajátítási képesség a hallás utáni szövegértés teszten elért teljesítmény 39%-át magyarázza, amelynek legnagyobb részét az induktív tanulási képesség, azaz a nyelvi szabályok példákból való kikövetkeztetése magyarázza, amit korábbi kutatások is bizonyítottak (Csapó és Nikolov, 2009). Ez a képesség segíti a nyelvtanulót abban, hogy bizonyos szemantikai vagy szintaktikai szövegkörnyezetből következtessen a jelentésre. Hasonlóképpen megegyezik a korábbi kutatásokkal az a megállapításunk is, mely szerint a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek a nyelvérzékmérő teszten, mint a fiúk (Kiss, 2004; Kiss és Nikolov, 2005). Az életkor azonban esetünkben nem jelentett sem előnyt, sem hátrányt, nincs számottevő különbség az ötödik és hatodik évfolyam között. A tanulók nyelvelsajátítási képességszintje, amihez a nyelvérzékmérő teszt eredményei alapján eljutottunk, fontos információkhoz juttatott bennünket a tanulói teljesítmények vonatkozásában is. Annak ellenére, hogy a nyelvelsajátítási képesség konstruktumát és mérési körülményeit sok kritika érte az elmúlt évtizedekben, a jelen kutatás is azt bizonyítja, hogy a „nyelvérzék” komponensei megbízható előrejelzői a tanulói teljesítményeknek a korai nyelvtanulók vonatkozásában.

Beszédértés stratégiák

A korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértés stratégiáinak mélyebb megismeréséhez kérdőíves, interjú és hangosan gondolkodtatás módszert alkalmaztunk. A stratégiákra vonatkozó állítások négy skálát alkotnak, amelyek közül a legmagasabb támogatottsággal az *irányított figyelem* skála rendelkezik. Ez a skála azokat a stratégiákat tartalmazza, amelyeket az idegen nyelvű beszédet hallgatók akkor használnak, amikor a feladatra koncentrálnak, figyelmüket a megértésre irányítják (pl. kulcsszavakat, ismerős, hasonló hangzású szavakat figyelnek). A hangosan gondolkodtatás módszere megerősítette ezt az eredményt, ugyanis a tanulók a beszédhallgatás alatt, amikor a szöveg megértése nehéznek bizonyult, leggyakrabban a (kulcs)szavakra figyeltek, tehát figyelmüket tudatosan irányították, valamint a szövegkörnyezet és a háttérismeretük segítségével próbálták kikövetkeztetni a jelentést. Ez azt jelenti, hogy a tanulók beszédhallgatás közben gyakran támaszkodnak a felülről lefelé irányuló stratégiákra, amelyek a kontextusból merítik a jelentést, de a (ismerős) szavakból (cognates) építkező, kulcsszavakra koncentráló alulról felfelé irányuló stratégiák is gyakorta megjelennek. Úgy tűnik, e kétféle stratégia együttesen van jelen az idegen nyelvű beszéd megértésekor (Field, 2004), s a tanulók meglehetősen hatékonyan alkalmazzák mindkettőt.

A fordítás stratégiáját is többen említették, de nem eléggé világos, hogy a tanulók mit értenek ez alatt. A kognitív stratégiák mellett gyakran megjelentek a metakognitív stratégiák is, leginkább a megértés monitorozása, ellenőrzése, korrigálása. A szocio-affektív stratégiák megfigyelésére az adatfelvétel körülményei kevésbé voltak alkalmasak, a kérdezés és a segítségkérés fordult elő néhányszor. A beszédértésben kevésbé sikeres tanulók gyakran éltek a találgatás, a tippelés stratégiájával. Erre a stratégiára egyes feladattípusok is lehetőséget adnak azzal, hogy felkínálják a választási lehetőséget, illetve a beszédhallgatás maga, mert azonnali döntést igényel a hallgatótól. A tanulók arra is hamar rájöttek, hogy a feladatok egy része (pl. képek, definíciók összekapcsolása) egy-egy kulcsszó megfigyelésével megoldható, tehát erre koncentráltak leginkább. A stratégiahasználatot illetően az évfolyamok között nem találtunk jelentős különbséget, de a lányok részmintáján a *figyelem irányítása* és az *önismeret* skáláknál szignifikánsan magasabb értékeket kaptunk, eszerint a lányok (állításaik szerint) a beszédértés folyamatát nagyobb tudatossággal követik (monitorozzák). A két mérés átlagai között nincs jelentős különbség, a tanulók kinyilvánított stratégia preferenciája alig változott a kiindulási állapothoz képest. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy a rendszeres mérés és értékelés hatástalan maradt. A stratégiahasználat és az utóteszt eredményének korrelációja inkább azt sejteti, hogy a stratégiák használata a második mérésen feltehetően elmozdult a kijelentések szintjéről, szemben az első méréssel, ami nem mutatott együttjárást a kinyilvánított stratégiahasználattal. *Nikolov* (2002) szerint a korai nyelvtanulók kevesebb stratégiát használnak, mint az idősebbek, mert a korai nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamatára alapul. A kognitív fejlődés előrehaladtával és a nyelvtanulási tapasztalat bővülésével épülnek ki a tanulási stratégiák. A tanulók beszédhallgatáshoz kapcsolódó metakognitív tudása és tapasztalata, amit a második mérésen mutatott összefüggés is bizonyítani látszik, feltehetően, a tevékenységek gyakori(bb) végzésének a következménye, illetve annak is betudható, hogy ebben a félévben a beszédértés nagyobb hangsúlyt kapott azáltal is, hogy a tanulók egy „külön füzetben is dolgoztak”, valamint néhány tanulói véleményben megjelent a tanár (explicit és implicit) stratégiatanítása is.

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések

A saját fejlesztésű kérdőív állításai az eredeti faktorstruktúrával megegyezően nyolc skálába rendeződtek. Az elemzésekből megállapítható, hogy az 5-6. osztályos nyelvtanulók jelentős része fontosnak tartja az angol nyelv tanulását, abban is biztos, hogy meg tud tanulni egy idegen nyelvet, és annak használatára majd sok lehetősége lesz. A diákok többsége a tanár tanulásszervező, irányító szerepét is kiemelten kezeli. A nyelvtanulók kevésbé értenek egyet a

csak angol nyelvű óravezetéssel, és azzal, hogy a jó nyelvtudáshoz szükséges az angolszász kultúra ismerete is, és azzal, hogy a gyors és sikeres nyelvtanuláshoz a magánórák nyújtanak segítséget. A nemek tekintetében csupán a tanári szerep megítélésében van statisztikailag jelentős különbség, vagyis a lányok a nyelvtanulásban a tanári irányítást fontosabbnak tartják, mint a fiúk. A hatodikosok már felismerik az önálló tanulás jelentőségét, sokkal inkább, mint az ötödikesek. A tanulók teljesítményét azok a meggyőződések befolyásolják leginkább, amelyek a kompetenciaérzéssel, a magabiztossággal, önhatékonyssággal függenek össze. Azok a meggyőződések is jelentős támogatást kaptak, amelyek a tanulás iránti felelősségvállalásról, az önálló tanulási lehetőségekről, a korszerű nyelvtanulási eszközök felhasználásáról vallanak. A tanulók kompetenciaérzéssel, magabiztossággal és az önhatékonyssággal kapcsolatos meggyőződései mutatnak csupán összefüggést a tanulók szocioökonómiai státuszával, amelyet a szülők iskolai végzettsége képviselt. Az eredményeink összhangban állnak korábbi kutatási eredményeinkkel (Bacsa, 2012a; 2012b).

Az is megállapítást nyert, hogy a mintánkban szereplő nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései többnyire stabilak és konzekvensek, csupán egy esetben, a tanár szerepének megítélésében találtunk szignifikáns különbséget a két mérési pont eredményei között. Ennek az is oka lehet, hogy a féléves mérési periódus alatt a nyelvtanulási környezet nem változott oly mértékben, ami széles körű változást eredményezhetett volna, illetve ez a korosztály még viszonylag kevés nyelvtanuláshoz kapcsolódó személyes tapasztalattal rendelkezik. A tanár irányító, tanulásszervező, „hibajavító” szerepének csökkenése a periódus végére már figyelemre méltó eredmény, s ez feltehetően összhangban van az önálló tanulási lehetőségeknek a/z fel/elismerésével. Feltételezzük ugyanis, hogy a diagnosztikus feladatok rendszeres használata, ellenőrzése, önálló javítása és értékelése hozzájárulhat a nagyobb önállóság és felelősségteljesebb nyelvtanulás kialakulásához már a korai időszakban is. A bemeneti mérés skálái a teljesítmény varianciájának igen jelentős részét (23,3%) magyarázzák, s a legnagyobb szignifikáns magyarázóerőt a nyelvtanulás nehézségéről kialakult nézetek adják (13,4%).

A nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció

A kérdőív tételei az elméleti keretben megfogalmazottak szerint három faktorba kerültek, ahol a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motívumok három szintje különült el: az osztálytermi, a nyelvtanulói és a nyelvi szint (Dörnyei, 1998). Az osztálytermi körülményekről a tanulók igen kedvezően nyilatkoztak. A tanulók többsége hasznosnak tartja a nyelvtanulást, elégedett a tankönyvekkel, és nyelvtanáiról is elismerően nyilatkozott. A

tanulók (nyelvtanulói) énképe is meglehetősen pozitív, úgy érzik, hogy könnyen tanulják a nyelvet, a többség elutasítja, hogy „reménytelen nyelvtanuló” lenne, és azt is, hogy kudarcok érik a nyelvtanulásban. A tanulók többségének tetszik, vagy nagyon tetszik az angol nyelv, és érdeklődéssel fordulnak az angol nyelvet beszélő emberek és az angolszász kultúra felé. A nyelvtanáraik felkészültségéről szintén igen elismerően nyilatkoznak a tanulók, továbbá a tanáraikat igazságosnak tartják, s úgy érzik, hogy élvezik a tanáraik szimpátiáját.

Azt is megállapítottuk, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motiváció egyik területén sincs jelentős különbség az évfolyamok között. A nemek tekintetében azonban a nyelvi szinten találtunk szignifikáns különbséget, vagyis a lányok jóval pozitívabbak, érdeklődőbbek az angol nyelv iránt, és a tanáraikról is kedvezőbben nyilatkoztak, mint a fiúk.

Az eredményeink azt is bizonyítják, hogy a tanulói teljesítmény és a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció összefügg egymással. A skálák jórészt a stabilabb teljesítményváltozókkal, az angoljeggyel és a nyelvelsajátítás szintjével mutatnak szignifikáns együttjárást, a hallás utáni szövegértés tesztekkel azonban csak az utóméréseken találtunk statisztikailag jelentős összefüggést. A hallás utáni szövegértés teljesítményt a három skála közül legnagyobb arányban az angol nyelv és a nyelvtanulás iránt tanúsított pozitív attitűd és integratív motívumok, vagyis a nyelvi szint magyarázza (9%).

A vizsgálataink arra is rávilágítottak, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motiváció folyamatosan változó, dinamikus konstrukció, amely interakcióban van a tanulási környezettel. Ezt bizonyítja az a tény, hogy a kimeneti mérésen a bemeneti méréshez képest mind az átlagok, mind a szórások tekintetében elmozdulás történt. A tanulók a második mérésen már bizonyos kérdésekben kevésbé pozitívak és magabiztosak. A legnagyobb változást az osztálytermi szinten tapasztaltuk, amelynek okát a tanév végi fáradtsággal, a növekvő nyelvi követelményekkel stb. magyarázhatjuk. A tanulók nyelvtanulói énképe nem változott jelentősen, illetve az angol nyelvhez fűződő attitűd és integratív, valamint instrumentális motiváció erősségében sem találtunk lényeges változást, ami arra utal, hogy ezt a területet mélyebb összefüggések és nagyobb állandóság jellemzi. Mindez egybeesik a minta nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek viszonylagos változatlanságával. Eredményeink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel is (pl. *Nikolov*, 2003; *Martin*, 2009; *Spinath és Spinath*, 2005; *Dörnyei*, 2009; *Heitzmann*, 2009).

Idegen nyelvi beszédértés-szorongás

Az adaptált kérdőív öt skálát alkot, amelyek átlagai arra utalnak, hogy a mintánkban szereplő nyelvtanulók jelentős része magabiztos az angol nyelvű szövegek hallgatását illetően, könnyű

feladatnak érzi, és kevésbé nyilatkozik negatív érzésekről (idegesség, nyugtalanság, nehézség stb.) A beszédhallgatás során az *idegen nyelvű beszéd követése*, az *ismeretlen szavak* és a *megértést zavaró tényezők* (pl. gyors beszéd) okoznak valamivel nagyobb szorongást a tanulóknál. Az is kiderült, hogy a szorongásszint tekintetében a minta egységes, nincs jelentős különbség a részminták (nemek és évfolyamok) között. A szorongásszint és a hallottszöveg-értés teljesítmény összefüggését csak a kimeneti mérésen tudjuk szignifikáns (negatív) korrelációs értékekkel alátámasztani, a bemeneti mérés nem mutatott összefüggést. Eszerint feltételezhető, hogy azoknak a tanulóknak sikerült jobban az utótesztje, akik úgy ítélték meg, hogy számukra az angol beszéd megértése nem okoz nagy nehézséget, és alacsonyabb szintű szorongásról (idegeskedés, nyugtalanság stb.) számoltak be. Továbbá a kimeneti mérésnél arra is találtunk utalást, hogy a jól teljesítő tanulók is érzik és tapasztalják, hogy a szövegben található idegen szavak megnehezítik a beszédértést, és itt találnak legtöbb okot az idegeskedésre. Azt is megállapítottuk, hogy a bemeneti mérésen kinyilatkoztatott szorongás (vagy éppen annak a hiánya) az utóteszt teljesítményének 12%-át magyarázza. A legnagyobb mértékben az jelzi előre a tanulók teljesítményét, hogy mennyire tartják nehéznek vagy könnyűnek a beszédhallgatást, továbbá azok a tényezők, amelyek az ismeretlen szavak kezeléséhez fűződnek, és amelyek idegességet, feszültséget okozhatnak az idegen nyelvű beszéd hallgatása (tesztelése) alatt.

A kimeneti mérésen a skálák közül háromnál tapasztaltunk szignifikáns szorongásszint-emelkedést. A statisztikailag jelentős változás a beszédértés nehézségének megítélésében, az ismeretlen szavak okozta félelmek, valamint azoknak a tényezőknek a megítélésében történt, amelyek idegességet, feszültséget okozhatnak az idegen nyelvű beszéd hallgatása (tesztelése) alatt. Azoknak a skáláknak az átlaga nem változott számottevően, amelyek már az első mérésen is magasabb szorongásértéket mutattak. Ebből arra következtetünk, hogy a hallott szöveg követése (a fókuszált figyelem) és a beszédértést zavaró tényezőkhez kapcsolódó szorongásszint stabilabb, az iskolai, nyelvórai, tesztelés stb. körülmények nincsenek rá közvetlen hatással. Megállapíthatjuk tehát, hogy a szorongásszint alakulása erősen kontextusfüggő.

A vizsgálat hiányosságának tekinthető, hogy kérdőíves vizsgálat nem terjedt ki annak megállapítására, hogy a kimeneti mérésen tapasztalható szorongás emelkedése pozitív (facilitáló) vagy negatív (debilizáló) hatást fejtett ki a tanulók teljesítményére.

A tanulókkal és a tanátokkal készített interjúkból azonban kiderült, hogy a beszédhallgatáshoz fűződő pozitív vagy negatív viszonyuk (érzések) jórészt a feladatmegoldások során tapasztalt siker vagy kudarc következménye, vagyis ha könnyűnek

éreztek, akkor tetszettek a feladatok, ha nehéznek, akkor nem. A szorongás vagy izgalom elsősorban a teljesítmények (várható) értékeléséhez kapcsolódik, s nem magához a beszédhallgatáshoz, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel, amelyek szintén arra mutattak rá, hogy leggyakoribb szorongást okozó tényező a teszt (*Djigunović*, 2009), illetve a tanulók értékelési gyakorlata (*Nikolov*, 2003).

Az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények összefüggései

Az elemzésünkben vizsgált kilenc változó hat, a kutatásokban a tanulói teljesítmények tekintetében meghatározó egyéni különbséget képvisel (*Gardner és MacIntyre*, 1993; *Dörnyei*, 2006, 2009; *Djigunović*, 2009). Megállapítottuk, hogy a képesség- és teljesítményváltozók közül a nyelvérzékmérő teszt és az angoljegy az egyéni változók viszonylatában stabilabbnak bizonyult a két mérésen, mint a beszédértés tesztek, valószínűsíthető azért, mert ezek szélesebb és összetettebb képesség- és készség szintet mértek, mint a beszédértés tesztek. Az elemzések rámutatnak arra, hogy a hagyományos (*Gardner és MacIntyre*, 1992; 1993) értelemben vett kognitív tényezők mindkét mérésen a tanulói teljesítmények varianciájának magasabb százalékát magyarázták, mint az affektív tényezők. A bemeneti mérésen a nyelvérzéket találtuk a beszédértés-teljesítmény egyetlen szignifikáns prediktorának, míg a kimeneti mérésen a nyelvérzék mellett a szülők iskolázottsága is szignifikáns előrejelzője a tanulói teljesítményeknek. Eredményeink alátámasztják a korábbi kutatási eredményeket (*Kiss és Nikolov*, 2005; *Csapó és Nikolov*, 2009), amelyek a korai nyelvtanulóknál a tanulói teljesítmények előrejelzőjeként a kognitív tényezők elsődlegességét igazolták. Arra is bizonyítékkal szolgálnak, hogy az egyéni különbségek egyes változói (pl. attitűd, motiváció, stratégiák, meggyőződések, szorongás) nem tekinthetők stabil konstruktumoknak, hanem a kontextus változásaira reagálva változnak (*Robinson*, 2001; *Djigunović*, 2009), de a változás mértéke és minősége minden komponens esetében más.

Az egyéni különbségek és a teszteken elért teljesítmény oksági kapcsolatrendszerét vizsgálva is az derült ki, hogy a legnagyobb közvetlen hatást a nyelvérzék gyakorolja a beszédértés-teljesítmény alakulására, de a nyelvérzéknek jelentős hatása van a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseire is, ami a beszédértés nehézségével kapcsolatos érzelmeken (szorongás vagy éppen annak hiánya) keresztül mint közvetett hatás vezet el a tanulói teljesítményhez. A szülők iskolázottsága hasonlóképpen közvetlen, valamint a meggyőződéseken és az érzelmeken keresztül vezető, közvetett úton jut el a teljesítményhez. Az is bizonyítást nyert, hogy a tanulói meggyőződések a szülők iskolázottságából és a nyelvi

tehetségből adódó hatások mediátoraiként működnek, s az érzelmeken keresztül jutnak el a beszédértés-teljesítményhez. A másik teljesítményváltozóhoz, az angoljegyekhez egészen más útvonal vezet amellett, hogy az egyéni változók teljesítmény előrejelző szerepe itt lényegesen alacsonyabb, mint a beszédértés-teljesítményeknél. Az angoljegy legerősebb prediktora szintén a tanulók nyelvelsajátítási képessége, amely közvetlen és követett hatást gyakorol a tanulók iskolai teljesítményére. Ebben az esetben a nyelvérzék hatása a stratégia és a nyelvtanulói énkép közvetítésével is eljut a tanulói teljesítményekhez, illetve e két változó jelentős közvetlen hatást gyakorol az osztályzatokra. Egyértelművé vált, hogy a kétféle teljesítményváltozót, azaz a beszédértés-teljesítményt és az angoljegyet, különböző egyéni változók különböző mértékben magyarázzák.

6 ÖSSZEGZÉS

Eredményeink összhangban vannak az elméleti keretben megfogalmazottakkal, mely szerint az egyéni különbségek változói maguk is többtényezős konstruktumok, amelyek folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással, a környezettel, változnak és változást okoznak, ebből következően rendkívül összetett fejlődési mintázatot hoznak létre. A változás mértéke és mintázata azonban területenként más. Az egyéni változók között vannak olyan tényezők, amelyek egyrészt lassabban (vagy egyáltalán nem) változnak, másrészt rájuk a környezet befolyása kisebb mértékű.

Az egyéni különbségek komponensei és a tanulói teljesítmények kapcsolatrendszerét reprezentáló modellek is megerősíteni látszanak Dörnyei (2010a) azon feltételezését, hogy a kognitív és affektív változók hagyományos (Gardner és MacIntyre, 1992, 1993) elkülönítése nehézségbe ütközhet. Eredményeink alátámasztják a korábbi kutatási eredményeket, miszerint a nyelvelsajátítási képesség és a szülők iskolázottsága jelentős előrejelzője a korai nyelvtanulók idegen nyelvi teljesítményének, s ez alól nem kivétel a beszédértés-teljesítmény sem (Kiss és Nikolov, 2005; Józsa és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009). A másik, hagyományos értelemben vett elsődleges tényező (Gardner és MacIntyre, 1993) a motivációs komponens, kikerült a beszédértés-teljesítményt előrejelző modellből, ami némileg ellentmond a korábbi eredményeknek, viszont az iskolai teljesítmény (angoljegy) meghatározó prediktora maradt, ami szintén összhangban van a korábbi kutatásokkal (Dörnyei, 2009, 2010; Djigunović, 2009).

Az is bizonyítást nyert, hogy a beszédértés-teljesítményre a tanulók egyéni sajátosságainak és a tanulási környezet kölcsönhatásából következethetünk, ami dinamikus változásban van a tanulási (fejlődési) folyamatban (Dörnyei, 2006, 2009, 2010a; Djigunović, 2009).

Kutatásunk arra is ráirányította a figyelmet, hogy a tanulói meggyőződések, jelen esetben a nyelvtanulás nehézségével és a tanulók nyelvi képességeivel kapcsolatos nézetek és az érzések, vagyis az ismeretlen szavak és a megértés nehézsége okozta szorongás vagy éppen annak hiánya, szintén jelentős hatást gyakorolnak egymásra s együttesen a teljesítményre (Aragao, 2011; Bacsá, 2012a). Tehát, amit a tanulók gondolnak vagy hisznek a nyelvtanulásról, és ahogyan éreznek ezzel kapcsolatban, azok együttesen befolyásolják a tanulók beszédértés-teljesítményét. A nyelvtanulói meggyőződések, a modellünk szerint, a szociális háttérben (a szülők iskolázottsága) és a tanulók nyelvelsajátítási képességeiben gyökereznek, amely éppen ellentétes irányú, mint a Gardner és MacIntyre (1993) modellben.

A kutatási eredmények hasznosíthatósága, további kutatási lehetőségek

Kevés számú mérőeszköz áll a hazai kutatás rendelkezésére, amelyek a korai nyelvtanulók egyéni különbségeinek megismerését teszik lehetővé. Kutatásunkkal közelebb kerültünk az egyéni különbségek feltérképezéséhez szükséges vizsgálati módszerek kidolgozásához, a korai nyelvtanulók számára eddig elkészült mérőeszközök (diagnosztikus feladatok, kérdőívek) működésének megismeréséhez, ezáltal hozzájárulhatunk azok továbbfejlesztéséhez, tökéletesítéséhez, ugyanis a jól működő mérőeszközök segítséget nyújthatnak a további kutatásokban a terület mind szélesebb megismeréséhez. Hasonlóképpen segítséget nyújthatunk a nyelvtanároknak a tanulók erősségeinek és gyengeségeinek felismeréséhez, valamint a hallás utáni szövegértés fejlesztésében rejlő lehetőségek megismeréséhez a korai nyelvtanulók körében. A megfelelő diagnózis elvezethet a fejlesztés elősegítéséhez, a fejlesztő programok kidolgozásához.

Vizsgálataink arra is rávilágítottak, hogy az idegen nyelvi beszédértés fejlődéséhez a korai nyelvtanulás időszakában megvannak a kedvező feltételek, jelentős erőforrások találhatók ezen a téren, következésképpen ez olyan terület, amely kiemelt figyelmet érdemel a korai nyelvtanításban. Amellett, hogy a kedvező feltételek adottak lehetnek a tanulói oldalon, az idegen nyelvi bemenet (input) is egyre inkább gazdagabbá és elérhetővé válik a nyelvoktatásban, s amire már az új *Nemzeti alaptanterv* (2012) is utalást tesz. Az idegen nyelvi beszédértés valódi fejlődése véleményünk szerint e kettő találkozásából képzelhető el leginkább. A feladat összetett, egyrészt szükség lenne a nyelvtanárok részéről módszer- és szemléletváltásra azért, hogy a nyelvi input ne korlátozódjék csupán a tankönyvi feladatokra, hanem „fűben-fában” meglátni és megláttatni az idegen nyelvű beszédhallgatás lehetőségeit. Ha a tanulók a korai nyelvtanulás időszakában megismerkednek az autentikus forrásokkal (interneten elérhető játékok, dalok, filmek stb.), és hozzászoknak a nyelvórákon is ezek használatához, megvan az esély arra, hogy később már önállóan is élnek vele. Másrészt nagy szükség lenne a hazai oktatásban is (nagyobb) lépéseket tenni abba az irányba, hogy a tanulók nagyobb felelősséget érezzenek a saját (nyelv)tanulásuk iránt. A tanulók kikérdezéséből kiderült, hogy erre már ebben az életkorban is sokan készen állnak.

Kutatásunk legfőbb korlátjának a mérésben részt vevő tanulók és tanárok alacsony mintaelemszámát említjük meg, amely néhány esetben korlátozta az eredmények szignifikanciaszintjét, ezáltal az eredményeink kiterjesztését a populációra. Ezt azonban azzal indokoljuk, hogy az általunk megtervezett féléves mérési periódus kitartó és elkötelezett munkát várt el a részt vevő tanároktól és diákjaiktól, amit csak önkéntes alapon várhattunk el

a kollégáktól. Másfelől úgy gondoltuk, hogy a mérések megbízhatósága és az azonos feltételek biztosítása érdekében bizonyos mérések elvégzése indokolta a szerző személyes közreműködését, amelynek kivitelezése túl nagy minta esetén nehézségbe ütközött volna.

Kutatásunkban egyetlen nyelvi készség fejlődését közelítettük meg az egyéni különbségek soktényezős konstruktuma felől. Szükség lenne az újabb, kizárólag a fiatal korosztály számára kifejlesztett mérőeszközökre, amelyek az egyéni különbségek egyéb aspektusát is segítenék feltárni. Továbbá fontos lenne a többi nyelvi készséget (olvasás, írás, beszéd) is megvizsgálni hasonló körülmények között a diagnosztikus mérőeszközök felhasználásával, így közelebb kerülhetnénk a nyelvi készségek fejlődésének és fejlesztési lehetőségeinek, életkori sajátosságainak megismeréséhez, amely segítséget nyújtana a nyelvtanároknak a nyelvi készségek optimális fejlődéssegítésében.

“Megtanultam, hogy mindenki a hegytetőn akar élni, anélkül hogy tudná, hogy a boldogság a meredély megmászásában rejlik.” (Wass Albert)

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Kutatásomat az OTKA 63360 és a 81583. számú pályázatai támogatták, amelyet ezennel megköszönök. Köszönettel tartozom a SZTE Neveléstudományi Intézet tanárainak, akik a pedagógiai értékelési szakértő tanulmányaim során felkeltették az érdeklődésemet a pedagógiai kutatás iránt, s bizalommal fogadtak e megtisztelő szakmai közösségben. Külön köszönöm a Doktori Iskolának és vezetőjének, *Csapó Benő*nek, hogy lehetőséget kaptam arra, hogy bekapcsolódhassak a kutatómunkába, és tanulmányaimat ebben az iskolában folytathassam. Hálás vagyok *Nikolov Marianne* kutatásaiért, a konferenciákon elhangzott előadásaiért, amelyek ráirányították a figyelmemet a korai nyelvtanulás e kevésbé kutatott területére. Hálával tartozom témavezetőmnek, *Csikós Csabának* a bizalomért, a biztatásért, az észrevételeiért, amellyel egyengette kutatómunkámat. Köszönöm a Doktori Iskola oktatóinak, *Nagy Józsefnek*, *Vidákovich Tibornak*, *Molnár Edit Katalinnak*, *Józsa Krisztiánnak* a kutatási szemináriumokon megfogalmazott kritikai észrevételeit, bírálatait; külön köszönöm *Fejes József Balázsnak* és *Vigh Tibornak* a korábbi kutatásaim adatelemzéseiben nyújtott segítségét. Köszönöm *Korom Erzsébetnek* a doktori képzésben nyújtott szervezőmunkáját. Megköszönöm a mérésekben közreműködő kollégáimnak, *Czakó Tamásnének*, *Molnárné Szalai Editnek*, *Lőrincz Edit Andreának*, *Dosztál Dianának*, *Török Máriának*, *Szőke Tündének* és *Hargitai Juditnak*, valamint a mérésekben részt vevő diákoknak az áldozatos és kitartó munkáját. Hasonlóképpen megköszönöm *Csomorné Benkovics Ágnesnek* az adatrögzítésben, *Niethammer Zoltánnak* a dolgozat megformázásában nyújtott segítségét. A családomnak hálás vagyok a türelemért, a bátorításáért és a támogatásért. Végül hálát adok azért, hogy munkámhoz egészséget, erőt, kitartást és hitet kaptam mindvégig.

IRODALOM

- Abelson, R. (1979): Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, **3**. 355-66
- Ackerman, P. L. (2003): Aptitude complexes and trait complexes. *Educational Psychologist*, **38**. 85-93.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, **50**. 179-211.
- Altan, M. Z. (2006): Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, **31**. 2. sz. 44-52.
- Amuzie, G. L. és Winkle, P. (2009): Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, **37**. 3. sz. 366-379.
- Anderson, N. J. (2003): Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in second/foreign language. *The Reading Matrix*, **3**. 3. sz. 1-33.
- Aragao, R. (2011): Beliefs and emotions on foreign language learning. *System*, **39**. 3. sz. 302-313.
- Arbuckle, J. L. (2012): *IBM^R SPSS^R AMOSTM 21 User's Guide*.
ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/amos/21.0/en/Manuals/IBM_SPSS_Amos_Users_Guide.pdf
- Ardasheva, Y. Tong, Sz. Sz. És Tretter (2012): Validating the English Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and Individual Differences*, **22**. 473-483.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7-8. sz. 33-49.
- Bacsa Éva (2012a): Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. **112**. 3. sz. 167-193.
- Bacsa Éva (2012b): Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. sz. 53-80.
- Bacsa, É. és Csikos, Cs. (2011): Measuring beliefs on language learning. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 14th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Exeter, UK. 87.
- Bacsa, É. és Csikos, Cs. (2013): The contribution of individual differences to the development of young learners' listening performances. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 15th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction*. Munich, Germany. 206.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Baddeley, A. D. (2003): Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, **4**. 829-839.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés*, Budapest, Oktatási Hivatal.
- Barcelos, A. M. F. és Kalaja, P. (2011): Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*. **39**. 3. sz. 281-289.
- Bekleyen, N. (2009): Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, **37**. 4. sz. 664-675.
- Benson, P. és Lor, W. (1999): Conceptions of language and language learning. *System*. **27**. 4. sz. 459-472.
- Bernat, E. és Gvozdenko, I. (2005): Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, **9**, 1. sz. <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>

- Bernat, E. és Lloyd, R. (2007): Exploring the role of gender in EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, **7**. 79-91.
- Bernaus, M., Masgoret, A-M., Gardner, R.C. és Reyes, E. (2004): Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *The International Journal of Multilingualism*, **1**. 2. sz. 75-89.
- Bonney, C.R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P. és Fiori, K. L. (2008): Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, **18**. 1-10.
- Borg, M. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, **36**. 3. sz. 81-109.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **1**. 4. sz. 73-88.
- Bouffard, T., Marcoux, M. -F., Vezeau, C. és Bordeleau, L. (2003): Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, **73**. 171-186.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In: Richardson, J. (szerk.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York. 241-258.
- Brown, G. (2008): Selective listening. *System*, **36**. 1. sz. 10-21.
- Brown, R., Waring, R. és Donkaewbua, S. (2008): Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading a Foreign Language*, **20**. 2. sz. 1-30. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2008/brown/brown.html>
- Brózik-Piniel, K. (2009): *The development of foreign language classroom anxiety in secondary school*. PhD dissertation. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge University Press, UK.
- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a diákok angol órán? *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 36-47.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In: Csapó, B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 169-192.
- Cadierno, T. (1999): L2 listening comprehension. *Odense Working Papers in Language and Communication*, 18.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics*, **1**. sz. 1-47.
- Carreira, J. M. (2011): Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, **39**. 1. sz. 90-102.
- Carreira, J. M. (2012): Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, **40**. 2. sz. 191-202.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Chamot, A. U. (2004): Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **1**. 1. sz. 14-26.
- Chamot, A. U. (2005): Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, **25**. 112-130.
- Chang, A. C. (2007): The impact of vocabulary preparation on L2 listening comprehension, confidence and strategy use. *System*, **35**. 4. sz. 534-550.
- Chang, A. C. (2008): Listening strategies of L2 learners with varied test task. *TESL Canada Journal*. **25**. 2. sz. 1-26.

- Chang, A. C. (2009): Gains to listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *System*, **37**. 4. sz. 652-663.
- Chang, A. C. és Read, J. (2007): Support for foreign language listeners: Its effectiveness and limitations. *RELK Journal*, **38**. 3. sz. 375-395.
- Clement, R. és Kruidenier, B. G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, **33**. 272-291.
- Cohen, A.D. (1998): *Strategies for learning and using a second language*. Longman, New York.
- Cotterall, S. (1995): Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. *System*, **23**. 2. sz. 195-205.
- Cotterall, S. (1999): Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, **27**. 4. sz. 493-513.
- Cross, J. (2009): Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, **13**. 2. sz. 151-176.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25-35.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45-90.
- Csapó Benő (2002b): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37-63.
- Csapó Benő (2002c): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269-299.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321-355.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19**. 209-218.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, **14**. 2. sz. 3-11.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **9**. 3-4. sz. 14-25.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csizér Kata (2003): Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, **3**. 6-7. sz. 45-54.
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata (angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében). *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 6. sz. 4-68.
- Csizér Kata (2012): A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági kézetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 24-33.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegen nyelv-tanulási attitűdje és motivációja. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 333-353.
- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005a): Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, **55**. 4. sz. 613-659.

- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005b): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, **89**. 19-36.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 393-408.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193-204.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **112**. 1. sz. 3-17.
- Csizér, K., Kormos, J. és Sarkadi, Á. (2010): The dynamics of language learning attitudes: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, **94**. 3. sz. 470-487.
- Deci E.L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., és Ryan, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, **26**. 3-4. sz. 325-346.
- Diab, R. L. (2006): University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, **34**. 1. sz. 80-96.
- Dignath, C., Buettner, G. és Langfeldt, H.-P. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulated training programmes. *Educational Research Review*, **3**. 101-129.
- Dixon, L. Q., Zhao, J. Shin, J., Wu, S., Su, J. Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U. és Snow, C. (2012): What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, **82**. 1. sz. 5-60.
- Djigunović, M. J. (1993): Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. In: Vilke, M. és Vrhovac, I. (szerk.): *Children and foreign languages*. Faculty of Philosophy. University of Zagreb, Zagreb. 45-71.
- Djigunović, M. J. (1995): Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study. In: Vilke, M. és Vrhovac, I. (szerk.): *Children and foreign languages II*. Faculty of Philosophy. University of Zagreb, Zagreb. 16-33.
- Djigunović, M. J. (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 198-223.
- Djigunović, M. J. (2010): Staring age and L1 and L2 interaction. *International Journal of Bilingualism*, **14**. 3. sz. 303-314.
- Dörnyei, Z. (1994): Understanding L2 motivation. On with the challenge! *The Modern Language Journal*, **78**. 515-523.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, **31**. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001): New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, **21**. 43-59.
- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In: Dörnyei, Z. (szerk.): *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Blackwell, Oxford. 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Dörnyei, Z. (2006): Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, **19**. 42 – 68.
- Dörnyei Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z. (2009a): Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, **59**. 1. sz. 230-248.
- Dörnyei, Z. (2009b): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol. 9-42.
- Dörnyei, Z. (2010a): The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In: Macaro, E. (szerk.): *Continuum companion to second language acquisition*. Continuum, London. 247-267.
- Dörnyei, Z. (2010b): Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston, S. és Oakey, D. (szerk.): *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. Routledge, London. 74-83.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, **2**. 3. sz. 203-229.
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), **4**. 43–69.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 4. sz. 421-462.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2012): *How to design and analyze surveys in SLA research?* In: Mackey, A és S. Gass, A (szerk.): *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Wiley-Blackwell, Malden, MA. 74-94.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: C. J. Doughty, és M. H. Long (szerk.): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford. 589-630.
- Dörnyei, Z. és Tseng, W. T. (2009): Motivational processing in interactional tasks. In: Mackey, A. és Polio, C. (szerk.): *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 117–134.
- Dunkel, P. (1986): Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, **70**. 99-106.
- Dunkel, P., Henning, G. és Chaudron, C. (1993): The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative model for test specification and development. *The Modern Language Journal*, **77**. 180-190.
- Edelenbos, P. és Vinjé, M. P. (2000): The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 144-162.
- Ehrman, M. E. és Oxford, R. L. (1995): Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, **79**. 67–89.
- Ehrman, M. E. Leaver, B. L. és Oxford, R. L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, **31**. 3. sz. 313-330.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Enever, J. (2011): *Early language learning in Europe*. British Council, UK.
- Erlam, R. (2005): Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, **9**. 2. sz. 147-171.

- European strategic framework for education and training. Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook (2011): European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf
- Key data on teaching languages at school in Europe (2008): Eurydice, Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Everitt, B. S. és Dunn, G. (1991): *Applied multivariate data analysis*. Edward Arnold, London.
- Eysenck, M. W. (1979): Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, **13**. 4. sz. 363-385.
- Eysenck, M. W. és Kean, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Feyten, C. M. (1991): The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, **75**. 173-180.
- Ferrari, M. és Palladino, P. (2007): Foreign language learning difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties? *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 3. sz. 256-269.
- Field, J. (1998): Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, **52**. 2. sz. 110-118.
- Field, J. (2004): An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top down? *System*, **32**. 3. sz. 363-377.
- Field, J. (2008): Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, **36**. 1. sz. 35-51.
- Fives, H. és Buehl, M. M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology* **33**. 134-176.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**. 906-911.
- Fujii, Y. (1993): Construction of a Test Influence Inventory (TII). *Japanese Journal of Psychology*, **64**. 135-139.
- Garcia, M. R. (2001): A quantitative analysis of L2 listening comprehension process: A Duration Data Model Approach. *Journal of Quantitative Linguistics*, **8**. 1. sz. 51-66.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House, Rowley.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1992): A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*. **25**. 211-220.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part II: Affective e variables. *Language Teaching*. **26**. 1-11.
- Garson, G. D. (2002): *Guide to writing empirical papers, theses, and dissertations*. Marcel Dekker, New York.
- Garton, S., Copland, F. és Burns, A. (2011): Investigating Global Practices in Teaching English to young learners. *ELT Research Papers 11-01*, British Council. UK.
- Goh, C. C. M. (2000): A cognitive perspective on language learner's listening comprehension problems. *System*. **28**. 1. sz. 55-75.
- Goh, C. C. M. (2002): Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, **30**. 2. sz. 185-206.
- Goh, C. C. M. (2008): Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELJ Journal*, **39**. 2. sz. 188-213.

- Goorhuis-Brouwer, S. és de Bot, K. (2010): Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch Schools. *International Journal of Bilingualism*, **14**. 3. sz. 289-302.
- Gósy Mária (2005): Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek. *Modern Nyelvoktatás*, **11**. 4. sz. 3-13.
- Graham, S. (2006): Listening comprehension: The listener's perspective. *System*, **34**. 2. sz. 165-182.
- Graham, S., Santos, D. és Vanderplank, R. (2008): Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, **36**. 1. sz. 52-68.
- Graham, S., Santos, D. (2011): Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, **15**. 4. sz. 435-456.
- Graham, S., Santos, D. és Francis-Brophy, E. (2014): Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, **40**. 40-60.
- Grainger, P. (2012): The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the JFL context. *System*, **40**. 4. sz. 483-493.
- Grenfell, M. és Macaro, E. (2007): *Claims and critiques*. In: Cohen, A és Macaro, E. (szerk.): Language learner strategies. Oxford University Press, Oxford. 9-28.
- Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use. *System*, **31**. 3. sz. 367-383.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, J. R. és Ehrman, M. E. (2000): A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *Modern Language Journal*, **84**. 390-405.
- Guichon, N. és McLornan, S. (2008): The effect of multimodality on L2 learners: implications for CALL resource design. *System*, **36**. 1. sz. 85-93.
- Guilloteaux, M. J., és Dörnyei, Z. (2008): Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, **42**. 1. sz. 55-77.
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M. és Chien, N. (2012): Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, **27**. 1-20.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 225-242.
- Harley, B. és Hart, D. (1997): Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, **19**. 379-400.
- Hasselgreen, A. (2000): The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 261-277.
- Hasselgreen, A. (2005): Assessing the language of young learners. *Language Testing*, **22**. 3. sz. 337-354.
- Heitzmann, J., Tóth, Zs., és Sheorey, R. (2007): Foreign language anxiety among Hungarian EFL teachers: An exploratory study. In: Sheorey, R. és Kiss-Gulyás J. (Szerk.): *Studies in Applied and Theoretical Linguistics*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 59-73.
- Heitzmann, J. (2008): *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. PhD dissertation. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Heitzmann Judit (2009): The influence of the classroom climate on students' motivation. In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 207-224.
- Hild Gabriella (2007): A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos gondolkodtatásos eljárással. *Iskolakultúra*, **7**. 8-10. sz. 108-115.

- Hild Gabriella és Nikolov Marianne (2011): Teachers' views on tasks that work with primary-school EFL learners. In: Lehmann, M., Lugossy, R. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2010*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Hiromori, T. (2009): A process model of L2 learners's motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, **37**. 2. sz. 313-321.
- Horwitz, E. K. (1985): Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class. *Foreign Language Annals*, **18**. 4. sz. 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying students beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.), *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, **72**. 3. sz. 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. A. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**. 125-132.
- Yan, X. és Horwitz, E. K. (2008): How anxiety interacts with other learner factors to influence language achievement: A theoretical model. *Language Learning*, **58**. 151-183.
- Horwitz, E. K., Tallon, M. és Luo, H. (2010) : Foreign Language Anxiety. In: Cassady, J. C. (szerk.): *Anxiety in Schools*. Peter Lang Publishing, New York. 96-115.
- Huang, K. (2011): Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction. *System*, **39**. 1. sz. 186. 201.
- Inbar-Lourie, O. (2010): English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners *International Journal of Bilingualism*, **14**. 3. sz. 351-367.
- Inbar-Lourie, O. és Shohamy, E. (2009): Assessing young learners: What is the construct? In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 83-97.
- In'nami, Y. (2006): The effect of test anxiety on listening test performance. *System*, **34**. 3. sz. 317-340.
- In'nami, Y. és Koizumi, R. (2009): A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, **26**. 2. sz. 219-244.
- Iwaniec, J. (2014): Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, **45**. 67-78.
- Jafari, K. és Hashim, F. (2012): The effects of using advance organisers on improving EFL learner's listening comprehension: A mixed method study. *System*, **40**. 2. sz. 270-281.
- Jalkanen, J. (2009): Language proficiency and age-appropriate methodology at the English Kindergarten of Kuopio. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 97-118.
- Johnson, K. E. (1992): Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, **26**. 507-535.
- Johnson, K. E. (1994): The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, **10**. 4. sz. 439-452.
- Jonhstone, R. (2000): Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 123-143.
- Johnstone, R. (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra*, **4**. 10. sz. 3-14.
- Józsa Krisztián és Imre Ildikó Andrea (2013): Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 1. sz. 38-51.

- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3. sz. 307-337.
- Julkunen, K. (1999): Learning strategies used by fifth-graders when studying foreign languages. *Strani Jezici*, **28**. 3-4. sz. 240-246.
- Kim, J. (2005): The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, **5**. 2. sz. 213–235.
- Kimura, H. (2008): Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, **30**. 2. sz. 173-195.
- Kiss, Cs. (2004): *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning*. Ph.D. Dissertation, Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Kiss, Cs. (2009): The role of aptitude in young learner's foreign language learning. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99-150.
- Koga, T. (2010): Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course. *System*, **38**. 2. sz. 172-184.
- Kormos, J. (2012): The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, **21**. 390-403.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a Foreign Language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, **58**. 2. sz. 327-355.
- Kormos, J. és Kiddle, T. (2013): The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, **41**. 2. sz. 399-412.
- Kormos Judit és Sáfár Anna (2006): A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **61**. 4. sz. 557-580.
- Kormos, J. és Sáfár, A. (2008): Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, **11**. 2. sz. 261-271.
- Kostons, D., Gog, T. és Paas, F. (2012): Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, **22**. 121-132.
- Kozaki, Y. és Ross, S. J. (2011): Contextual dynamics in foreign language learning motivation. *Language Learning*, **61**. 4. sz. 1328-1354.
- Krashen, S. (1981): Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. In: Diller, K. C (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley. 155–175.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, New York.
- Kuntz, P. S. (1996): *Beliefs about language learning: The Horwitz Model*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649)
- Lantolf, J. P. és Poehner, M. E. (2011): Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, **15**. 1. sz. 11-33.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. H. (1991): *An introduction to second Language Acquisition research*. Longman, London.
- Larson-Hall, J. (2008): Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, **24**. 1. sz. 35-63.
- Lightbown, P. M. és Spada, N. (2006): *How languages are learned*. Oxford University Press, Oxford.

- Liu, M. (2006): Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, **34**. 3. sz. 301-316.
- Long, D. R. (1989): Second language listening comprehension: A Schema-Theoretic Perspective. *The Modern Language Journal*, **73**. 32-40.
- Lloyd, P. Peers, I. és Foster, C. (2001): The listening skills test – a new instrument to assess children's pragmatic ability. *International Journal of Language and Communication Disorders*, **36**. 2. sz. 429-434.
- Lugossy, R. (2006): Shaping teachers' beliefs through narratives. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. 329-352.
- Macaro, E. (2006): Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*. **90**. 3. sz. 320-337.
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (szerk.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill College, Boston, MA. 24-45.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, **41**. 85-117.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, **44**. 283-305.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. M. és Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, **82**. 545-562.
- MacKay, D. G., Allport, A., Prinz, W. és Scheerer, E. (1987): Relationships and modules within language perception and production. In: Allport, A., MacKay, D. G., Prinz, W., Scheerer, E. (szerk.): *Language perception and production: relationships between listening, speaking, reading, and writing*. Academic Press, London. 1-18.
- MacKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MacWhinney, B. (2005): A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, Oxford. 49-67.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, **79**. 372-386.
- Marks, G. N., Cresswell, J. és Ainley, J. (2006): Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*. **12**. 2. sz. 105-128.
- Martin, A. J. (2009): Motivation and engagement across the academic life span. *Educational and Psychological Measurement*, **69**. 794-824.
- Masgoret, A. M. és Gardner, R.C. (2003): Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, **53**. 1. sz. 123-63.
- Matsuda, S. és Gobel, P. (2001): Quiet apprehension: reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, **2**. 227-247.
- Matsuda, S. és Gobel, P. (2004): Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, **32**. 1. sz. 21-36.
- Matsumoto, H., Hiromori, T. és Nakayama (2013): Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations, and learner beliefs. *System*, **41**. 1. sz. 38-49.
- Mattheoudakis, M. és Alexiou, T. (2009): Early language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learner's language development. In:

- Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- McKay, P. (2006): *Assessing Young learners*. Cambridge University Press. UK.
- Mercer, S. (2011): Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, **39**. 3. sz. 335-346.
- Mehrpour, S. és Rahimi, M. (2008): The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian EFL learners. *System*, **36**. 2. sz. 292-300.
- Metallidou, P., és Vlachou, A. (2007): Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, **42**. 2-15.
- Midgley, C., Kaplan, A., és Middleton, M. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**. 77-86.
- Mónus Katalin (2004): *Learner strategies of Hungarian secondary grammar school students*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Moon, J. (2009): The teacher factor in early foreign learning programmes: The case study of Vietnam. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 307-333.
- Mordaunt, O. G. és Olson, D. W. (2010): Listen, listen, listen and listen: building a comprehension corpus and making it comprehensible. *Educational Studies*, **36**. 3. sz. 249-258.
- Moschener, B., Anschuetz, A., Wernke, S. és Wagener, U. (2008): Measurement of epistemological beliefs and learning strategies of elementary school children. In: Khine, M. S. (szerk.): *Knowing, Knowledge and Beliefs*. Springer, New York. 113-137.
- Münnich Ákos és Hidegkuti István (2012): Strukturális egyenletek modelljei: Oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia*, **12**. 1. sz. 77-102.
- Munoz, C. (2008): Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, **29**. 578-596.
- Nagy József (1975): A témazáró tesztek reliabilitása és validitása. *Acta Universitatis Szegediensis de A. J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologia, Series Specifica*, Szeged.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, **97**. 2. sz. 21-33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, **97**. 3. sz. 22-40.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, **97**. 4. sz. 3-20.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. és Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- NAT (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- NAT (2012): *Magyar Közlöny*, **66**. 10639-10847.
- Navarro, D. és Thornton, K. (2011): Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, **39**. 3. sz. 290-301.
- Nespar, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, **19**. 317-328.

- Nikitina, L. és Furuoka, F. (2006): Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **3**. 2. sz. 209-219.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, **1**. 1. sz. 7-20.
- Nikolov, M. (1999): "Why do you learn English?" "Because the teacher is short:" A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, **3**. 33-65.
- Nikolov Marianne (2000a): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angol órákon. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 401-422.
- Nikolov, M. (2000b): The Critical Period Hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *International Review of Applied Linguistic*, **38**. 2. sz. 109-124.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 2-12.
- Nikolov Marianne (2003a): Hatodikosok stratégiahasználatát olvasott szövegértését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5-34.
- Nikolov Marianne (2003b): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **3**. 8. sz. 61-73.
- Nikolov Marianne (2003c): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002 / 2003-as tanévben*. OKÉV. Eurotronik Rt., Budapest.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, **10**. 1. sz. 3-26.
- Nikolov, M. (2006): Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: Why whales have migraines. *Language Learning*, **56**. 1. sz. 1-51.
- Nikolov, M. (2007): Variables influencing Hungarian 6th graders' foreign language learning and development. In: Sheorey, A. és Kiss-Gulyás J. (szerk.): *Studies in applied and theoretical linguistics*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 43-72.
- Nikolov Marianne (2008): "Az általános iskola, az módszertan!" Az alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, **14**. 1-2. sz. 3-20.
- Nikolov Marianne (2009a): *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Multilingual Matters, Bristol. UK. Buffalo.
- Nikolov, M. (2009b): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Nikolov Marianne (2009c): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne>
- Nikolov, M. (2009d): Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- Nikolov, M. (2010): Interaction of early English and mother tongue. *International Journal of Bilingualism*, **14**. 3. sz. 283-287.
- Nikolov Marianne (2011a): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, **17**. 1. sz. 9-32.
- Nikolov Marianne (2011b): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1048-1057.
- Nikolov, M. és Curtain, H. (2000): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe. Strasbourg.

- Nikolov, M. és Djigunović, J. M. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234-260.
- Nikolov, M. és Djigunović, J. M. (2011): All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, **31**. 95-119.
- Nikolov Marianne és Szabó Gábor (2011a): Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1-6. évfolyamán. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13-40.
- Nikolov, M. és Szabó, G. (2011b): Establishing difficulty levels of diagnostic listening comprehension tests for young learners of English. *UPRT*. 73-82.
- Nikolov Marianne és Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó, B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241-288.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. és Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, **50**. 1. sz. 57-85.
- Nunan, D. (2002): Listening in language learning. In: Richards, J.C., és Renandya, W.A. (szerk.): *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 238–241.
- Nunan, D. és Bailey, K. M. (2009): *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Heinle, Cengage Learning, Boston.
- O' Malley, J. és Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oscarson, M. és Apelgren, B. M. (2011): Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading. *System*, **39**. 1. sz. 2-16.
- Ottó, I. (1996): Language aptitude testing: Unveiling the mystery. *Novelty*, **3**. 3. sz. 6–20.
- Ottó István (2002): Magyar Egységes Nyelvérzék Teszt. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó István (2003). A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57-64.
- Ottó István és Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, **3**. 6-7. sz. 34-44.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row, New York.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, **62**. 307-332.
- Papi, M. (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modelling approach. *System*, **38**. 467-479.
- Park, G. és French, B. F. (2013): Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, **41**. 2. sz. 462-471.
- Parry, T. és Child, J. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In: Parry, T. S és. Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. 30–66.
- Parry, T. S és. Stansfield, C. W. (1990): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Peacock, M. (2001): Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, **29**. 2. sz. 177-195.
- Péter-Szarka Szilvia (2007): Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felsőtagozatos életkorban. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológiai Intézet. Debrecen.

- Petersen, C. és Al-Haik, A. (1976): The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, **36**. 369–380.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Piniel Katalin (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné, E. H. és Kormos, J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest. 125–144.
- Pishghadam, R. és Khajavy, G. H. (2013): Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement. A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, **24**. 176-181.
- Pléh Csaba (2003): Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh Csaba: *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó, Budapest. 104-113.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery and Manual*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Price, M. L. (1991): The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In: Horwitz, E. K. és Young, D. J. (szerk.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. 101-108.
- Rahimi, M. és Katal, M. (2012): The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computer in Human Behavior*, **28**. 4. sz. 1153-1161.
- Rahimi, M. és Abedi, S. (2014): The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia*, **98**. 1454-1460.
- Rea-Dickins, P. (2000): Assessment in early years language learning context. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 115-122.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge University Press, New York.
- Richards, J. C. (2005): Second thoughts on teaching listening. *RELJ Journal*, **36**. 1. sz. 85-92.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan, New York. 102-119.
- Ridgway, T. (2000): Listening strategies—I beg your pardon? *ELT Journal*, **54**. 2. sz. 179-185.
- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: a Questionnaire study. *WoPaLP*, 3. sz. 97-113.
- Riley, P. A. (2009): Shifts in beliefs about language learning. *RELJ Journal*, **40**. 1. sz. 102-124.
- Robinson, P. (2001): Individual differences, cognitive, abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, **17**. 4. sz. 368-392.
- Rubin, J. (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, **9**. 1. sz. 41-51.
- Rubin, J. (1994): A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*. **78**. 199-221.
- Ryan, R. és Deci, E. (2000): Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, **55**. 1. sz. 68-78.
- Sáfár, A. és Kormos, J. (2008): Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **46**. 2. sz. 113-136.
- Sakui, K. és Gaies, S. J. (1999): Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, **27**. 4. sz. 473-492.

- Sasaki, M. (2012): The modern language aptitude test (paper and pencil version). *Language Testing*, **29**. 2. sz. 315-321.
- Schroeders, U., Wilhelm, O. és Bucholtz, N. (2010): Reading, listening, and viewing comprehension in English as a foreign language: One or more constructs? *Intelligence*, **38**. 6. sz. 562-573.
- Sebestyén Kereszthidi Ágnes (2011): Két tanítási nyelvű képzésben, also tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 79-103.
- Shoaib, A. és Dörnyei, Z. (2005): Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: Benson, P. és Nunan, D. (szerk.): *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge. 22-41.
- Simon Orsolya (2001): A magyar és angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **1**. 2. sz. 45-61.
- Simon Orsolya (2006): *Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései az általános iskola felső tagozatában*. PhD-értekezés. Pannon Egyetem, Interdiszciplináris Doktori Iskola, Veszprém.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Chapman and Hall. Great Britain.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Skehan, P. (2002): Theorising and updating aptitude. In: Robinson, P. (szerk.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 53-77.
- Sominé Hrebik Olga (2012): 6. évfolyamos tanulók nyelvérzékének és német nyelvi olvasási készségeinek összefüggései. Tematikus előadás (absztrakt). In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet, Szeged. 131.
- Sparks, R. L. (2006): Is there a “disability” for learning a foreign language? *Journal of Learning Disabilities*, **39**. 6. sz. 554-557
- Sparks, R. L., Patton, J. és Ganschow, L. (2011): Subcomponents of second-language aptitude and second-language proficiency. *The Modern Language Journal*, **95**. 253-273.
- Sparks, R. L., Patton, J. és Ganschow, L. (2012): Profile of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, **22**. 463-472.
- Spinath, B. és Spinath, F. M. (2005): Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, **15**. 87-102.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–191.
- Szabó, G. és Nikolov, M. (2013): An analysis of young learners’ feedback on diagnostic listening comprehension tests. In: Djigunovic, M. J. és. Medved Krajnovic, M. (szerk.): *UZRT 2012: Empirical studies in English applied linguistics*. FF press, Zagreb.
- http://books.google.hu/books?id=VnR3DZsHG6UC&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, **1**. 2. sz. 104–118.

- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Tánczos Judit és Máth János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, **5**. 12. sz. 43-47.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2. sz. 55-78.
- Tóth, Zs. (2009): Foreign language anxiety: For beginners only? In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT, 2008. Empirical studies in applied linguistics*, Lingua Franca Csoport, Pécs. 225-246.
- Tóth, Zs. (2011): Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study, *WoPaLP*. 5. sz. 39-57.
- Tran, T. T. T. (2012): A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, **5**. 1. sz. 69-75.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, **79**. 505-20.
- Usher, E. L., és Pajares, F. (2008): Self-efficacy for self-regulated learning. A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, **68**. 443-463.
- Ushida, E. (2005): The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language course. *CALICO Journal*, **23**. 1. sz. 49-78.
- Ushioda, E., és Dörnyei, Z. (2009): *Motivation, language identities and the L2 self: A Theoretical overview*. In: Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol. 1-8.
- Ushioda, E., és Dörnyei, Z. (2012): Motivation. In: Gass, S. és Mackey, A. (szerk.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge, New York. 396-409.
- Valdes, G., Lessa, E., Echeverriarza, M. P. és Pino, C. (1988): The development of a Listening Skills Comprehension-Based Program: What levels of proficiency can learners reach? *Modern Language Journal*, **72**. 415-425.
- Vandergrift, L. (2003): Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, **53**. 461-494.
- Vandergrift, L. (2004): Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**. 3-25.
- Vandergrift, L. (2005): Relationship among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, **26**. 1. sz. 70-89.
- Vandergrift, L. (2006): Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, **90**. 6-18.
- Vandergrift, L. (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, **40**. 191-210.
- Vandergrift, L. (2012): Listening: theory and practice in modern foreign language competence. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschhal, C. J. és Tafaghodtari, M. H. (2006): The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: development and validation. *Language Learning*, **56**. 3. sz. 431-462.
- Vandergrift, L. és Tafaghodtari, M. H. (2010): Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, **60**. 470-497.
- Victori, M. és Lochart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed learning. *System*, **23**. 2. sz. 223-234.
- Victori, M. és Tragant, E. (2003): Learner strategies: cross-sectional and longitudinal study of primary and high school EFL learners. In: Garcia Mayo, M.P. és Garcia Lecumberri, M.L. (szerk.): *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters, Clevedon. 182-209.

- Vigh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 381-407.
- Vogely, A. (1999): Addressing listening comprehension anxiety. In: Young, D.J. (szerk.): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. McGraw Hill, New York. 105–123.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. In: Cole, M. John-Steiner, V. Scribner, S. és E. Souberman, S. (szerk.): Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Wagner, E. (2013): An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, **10**. 178-195.
- Wen, Z. és Skehan, P. (2011): A new perspective on foreign language aptitude: Building and supporting a case for “working memory as language aptitude. *Ilha Do Desterro: A Journal of English language, literatures and cultural studies*, 60. sz. 15-44.
- Wenden, A. L. (1986): What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, **7**. 2. sz. 186-205.
- Wenden, A. (1998): Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, **19**. 4. sz. 515-537.
- Wenden, A. (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, **27**. 4. sz. 435-441.
- Wenden, A. és Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hemstead.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, **66**. 297–333.
- Wong, M. S. (2005): Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELJ Journal*, **36**. 245-269.
- Wong, L.L.C. és Nunan, D. (2011): The learning style and strategies of effective language learners. *System*, **39**. 2. sz. 144-163.
- Woodrow, L. (2006): Anxiety and speaking English as a second language. *RELJ Journal*, **37**. 3. sz. 308-328.
- Wu, X. (2003): Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, **31**. 4. sz. 501-517.
- Yanagawa, K. és Green, A. (2008): To show or not to show: The effects of item stems and answer options on performance on multiple-choice listening comprehension test. *System*, **36**. 1. sz. 107-122.
- Yang, N. (1999): The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, **27**. 4. sz. 515-535.
- Yang, J. és Kim, T. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*. **39**. 3. sz. 325-334.
- Yeung, A. S., Lau, S. és Nie, Y. (2011): Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, **36**. 3. sz. 246-256.
- Zangl, R. (2000): Monitoring language skills in Austrian primary (elementary schools: a case study. *Language Testing*, 2000. **17**. 2. sz. 250-260.
- Zare-ee, A. (2010): Associations between university students' beliefs and their learning strategy use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5. sz. 882-886.
- Zielinski, B. W. (2008): The listener: No longer the silent partner in reduced intelligibility. *System*, **36**. 1. sz. 69-84.
- Zhang, L. J. (2008): Making a case for skills/strategies-based instruction for L2 listening development. *Reflections on English Language Teaching*, **7**. 2. sz. 119-128.

- Zhang, X. (2013): Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships, *System*, **41**. 1. sz. 164-177.
- Zhengdong, G. (2011): L2 learner individual differences: An integrative and contextualist perspective. *Reflections on English Language Teaching*, **10**. 1. sz. 67-88.
- Zöldi Kovács Katalin. (2009): *Egészségügyi szaknyelvi kommunikáció. Hallásértési stratégiák elemzése*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola. Pécs.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. Gardner idegennyelv-elsajátítási modellje (Gardner és MacIntyre, 1993	93
2. ábra. A minta teljesítményeloszlása a bemeneti mérésen	126
3. ábra. A tanulók teljesítményének kumulatív eloszlása az utóteszt feladatai alapján	130
4. ábra. A tanulócsoporthat átlagai az 1. feladat három mérési pontján.....	133
5. ábra. Az előteszt és az utóteszt azonos feladatainak kumulatív teljesítményeloszlása a teljes mintán	135
6. ábra. A tanulócsoporthat teljesítménye a bemeneti és kimeneti mérésen	136
7. ábra. A nyelvelsajátítási képességet mérő feladatsorok kumulatív teljesítményeloszlása	141
8. ábra. A nemek átlagai a nyelvelsajátítási képesség alkotóelemei szerint.....	144
9. ábra. Az évfolyamok átlagai a nyelvelsajátítási képesség alkotóelemei szerint.....	145
10. ábra. A nyelvelsajátítási képesség és a két mérési pontban felvett tesztek teljesítményeloszlása a teljes mintán.....	147
11. ábra. A fonetikai kódolás képesség és a teljesítmény eloszlásgörbéi a teljes mintán	147
13. ábra. A beszédértés-teljesítmény köré csoportosuló változók dendrogramja.....	197
14. ábra. Az egyéni különbségek változói és a beszédértés-teljesítmény oksági összefüggései	199
15. ábra. Az angoljegy köré csoportosuló egyéni változók dendrogramja.....	202
16. ábra. Az egyéni különbségek változói és az angoljegy oksági összefüggései.....	203

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A programban részt vett tanulók létszáma iskolánként és évfolyamonként.....	101
2. táblázat. A minta nemek szerinti eloszlása.....	101
3. táblázat. A tanulók eloszlása a szülők iskolai végzettsége és a tanulók által tervezett iskolai végzettség szerinti bontásban, összevetve az országos adatokkal (%)	102
4. táblázat. A tanulói háttérkérdőív adatai.....	105
5. táblázat. A nyelvtanulás kontextusa kérdőív adatai.....	105
6. táblázat. A tanulói interjúkérdések adatai.....	109
7. táblázat. A nyelvérzékmérő teszt komponensei.....	110
8. táblázat. Az előteszt feladatai.....	111
9. táblázat. Az utóteszt feladatai.....	112
10. táblázat. A diagnosztikus feladatok adatai (11. melléklet).....	114
11. táblázat. A hangosan gondolkodtatással felvett diagnosztikus feladatok adatai.....	114
12. táblázat. A tanári háttérkérdőív adatai.....	115
13. táblázat. A tanári interjúkérdések adatai.....	115
14. táblázat. A tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségek gyakorisága (%)	118
16. táblázat. Az angolórakon megoldott diagnosztikus feladatok leíró statisztikai adatai	124
17. táblázat. A bemeneti mérés és a 2003-as országos mérés leíró statisztikai adatai.....	127
18. táblázat. Az utóteszt átlagai részmintánként és a 2003-as mérés átlagai (%).....	131
19. táblázat. Az 1. feladat három alkalommal felvett átlagai (%p)	133
20. táblázat. Az előteszt és az utóteszt azonos feladatainak összehasonlítása.....	135
21. táblázat. A háttérváltozók összefüggései a tanulók beszédértés-teljesítményével	137
22. táblázat. A nyelvelsajátítási képességet mérő teszt adatai.....	140
23. táblázat. A nyelvelsajátítási képességet mérő feladatsorok leíró statisztikai adatainak összehasonlítása korábbi kutatási eredményekkel	142
24. táblázat. A nyelvérzék részterületeinek megmagyarázott variancia értékei	145
25. táblázat. A teljesítmény nyelvérzék-komponensek által megmagyarázott varianciái	149
26. táblázat. A nyelvelsajátítási képesség és a teljesítmény összefüggései a háttérváltozókkal.....	151
27. táblázat. A nyelvérzékmérő teszt eredményei osztályzatok szerinti bontásban	151
28. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák skáláinak statisztikai mutatói	156
29. táblázat. A beszédértés stratégiák alakulása a mérési periódus alatt	157
30. táblázat. A stratégiaváltozók átlagai osztályzatok szerinti csoportosításban.....	158
31. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen	158
32. táblázat. A hallás utáni szövegértés stratégiák és a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen	159
33. táblázat. A bemeneti mérés stratégia-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai	160
34. táblázat. A legmagasabb átlagok (átlag > 4,30).....	172
35. táblázat. A legalacsonyabb átlagok (átlag < 3,00).....	172
36. táblázat. A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések skálái.....	174
37. táblázat. A meggyőződések alakulása a mérési periódus alatt	176
38. táblázat. A meggyőződések és a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen	177
39. táblázat. A meggyőződések és a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen.....	177
40. táblázat. A bemeneti mérés meggyőződés-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai.....	178
41. táblázat. A nyelvtanulási attitűd és motiváció skálái és leíró statisztikai adatai.....	181
42. táblázat. Az bemeneti és a kimeneti mérés skáláinak összehasonlítása	183
43. táblázat. Az attitűd és motiváció skálák valamint a tanulói teljesítmények összefüggései a bemeneti mérésen	184
44. táblázat. Az attitűd és motiváció skálák valamint a tanulói teljesítmények összefüggései a kimeneti mérésen	184

45. táblázat. A bemeneti mérés attitűd és motiváció-komponensei mint a beszédértés-teljesítmény prediktorai.....	185
46. táblázat. A beszédértés-szorongás kérdőív skálái és azok jellemzői.....	188
47. táblázat. A skálák átlagainak összehasonlítása az első és második mérésen	190
48. táblázat. A beszédértés-szorongás skálák és a tanulói teljesítmények kapcsolata a bemeneti mérésen.....	191
49. táblázat. A beszédértés-szorongás skálák és a tanulói teljesítmények kapcsolata a kimeneti mérésen	192
50. táblázat. A bemeneti mérés szorongás-komponensei mint a tanulói teljesítmények prediktorai	192
51. táblázat. Az összegző elemzésbe bevont komponensek.....	195
52. táblázat. A beszédértés-teljesítmény varianciáját megmagyarázó változók.....	196
53. táblázat. A bemeneti mérés változói mint a beszédértés-teljesítmény előrejelzői	198
54. táblázat. Az egyéni különbségek mint az angoljegyek előrejelzői	202

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

Tanulói mérőeszközök

Kérdőívek

1. melléklet: Háttérinformációk mérése
2. melléklet: A hallás utáni szövegértés iskolai kontextusa
3. melléklet: A beszédértéssel kapcsolatos stratégiák mérése
4. melléklet: A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérése
5. melléklet: Az angoltanuláshoz fűződő attitűd és motiváció mérése
6. melléklet: A beszédértéssel kapcsolatos szorongás mérése

Interjú

7. melléklet: A mérési periódus értékelése, a beszédértés

Tesztek

8. melléklet: A nyelvelsajátítási képességet mérő teszt
9. melléklet: Bemeneti mérés
10. melléklet: Kimeneti mérés
11. melléklet: Diagnosztikus feladatok
12. melléklet: Hangosan gondolkodtatással felvett diagnosztikus feladatok
13. melléklet: megoldókulcsok

Tanári mérőeszközök

14. melléklet: Háttérinformációk kérdőíve
15. melléklet: Interjú: A mérési periódus értékelése

Statisztikai elemzések

16. melléklet: Itemanalízis
17. melléklet. Leíró statisztikai adatok: Előteszt és utóteszt
18. melléklet. Leíró statisztikai adatok: Nyelvértékmérő teszt
19. melléklet. A faktoranalízis eredménye: Beszédértés stratégiák
20. melléklet. A faktoranalízis eredménye: A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések
21. melléklet. A faktoranalízis eredménye: Nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció
22. melléklet. A faktoranalízis eredménye: Beszédértés-szorongás

MELLÉKLETEK

1. melléklet

Kedves Tanuló!

Arra kérünk, hogy őszinte választ adj az alábbi kérdésekre! A válaszokhoz karikázd be a megfelelő számokat!

1. Milyen volt a félévi jegyed angolból?

- (1) Igen, egyszer (2) Igen, többször (3) soha

2. Van-e otthon számítógépetek?

- (1) Igen, internet kapcsolat nélkül (2) Igen, internet kapcsolattal (3) Nincs

3. Mi az édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

- (1) 8 általános (2) szakmunkásképző (3) érettségi (4) főiskola (5) egyetem

4. Mi az édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?

- (1) 8 általános (2) szakmunkásképző (3) érettségi (4) főiskola (5) egyetem

5. Te milyen legmagasabb iskolai végzettséget szeretnél szerezni?

- (1) 8 általános (2) szakmunkásképző (3) érettségi (4) főiskola (5) egyetem

6. Az angolt mennyire kedveled?

- (4) Kedvenc tantárgyam (3) szeretem (2) elviselem (1) nem szeretem

7. Az angolórákon mi jellemző rád?

- (4) mindig figyelek (3) többnyire figyelek (2) általában figyelek (1) sose figyelek

8. Szerinted mennyire jól megy neked az angol?

- (4) nagyon jól (3) eléggé jól (2) nem igazán (1) semennyire

9. Szerinted mennyire hasznos angolul tanulni?

- (4) nagyon (3) eléggé (2) nem igazán (1) semennyire

10. Milyen gyakran foglalkozol az angollal a tanítási órákon kívül?

- (4) gyakran (3) eléggé gyakran (2) ritkán (1) soha

11. Milyen tanórán kívüli lehetőségeket használsz fel arra, hogy többet tudjál angolból? Több válasz is lehetséges.

- 1) Amikor zenét hallgatók, megkeresem hozzá a szöveget, és megtanulom az új szavakat vagy az egész szöveget.
- 2) Interneten keresek nyelvtanulással kapcsolatos oldalakat, és azzal gyakorlok.
- 3) Az angoltanárunk ajánl nyelvtanulással kapcsolatos internetes oldalakat, s azzal gyakorlok.
- 4) Interneten magam is keresek angol nyelvű oldalakat, ami érdekel, és szótár segítségével próbálom megérteni a lényegét.
- 5) Külön angolóra járok egy tanárhoz.
- 6) Rajzfilmeket nézek angolul.
- 7) Angolul chatelek.
- 8) A számítógépes játékok segítségével sok új szót tanulok meg.
- 9) Egyéb:

Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!

2. melléklet

Kedves Tanuló!

Kérjük, hogy őszintén válaszolj az alábbi kérdésekre. Írd a megfelelő számot a tevékenységek mellé!

1. Szerinted az alábbi tevékenységek mennyire fontosak a jó nyelvtudáshoz?

- | (4) nagyon | (3) eléggé | (2) nem igazán | (1) semennyire |
|------------|---|----------------|----------------|
| a) | angol szövegek, történetek olvasása, megértése..... | | |
| b) | nyelvtani feladatok gyakorlása | | |
| c) | angol beszéd és szövegek hallgatása | | |
| d) | beszélgetés angolul..... | | |
| e) | levelek, fogalmazások írása..... | | |

2. Az alábbi nyelvi tevékenységeket Te mennyire szereted az angolórákon végezni?

- | (4) nagyon | (3) eléggé | (2) nem igazán | (1) semennyire |
|------------|---|----------------|----------------|
| a) | angol szövegek, történetek olvasása, megértése..... | | |
| b) | nyelvtani feladatok gyakorlása | | |
| c) | angol beszéd és szövegek hallgatása | | |
| d) | beszélgetés angolul..... | | |
| e) | levelek, fogalmazások írása..... | | |

3. Az alábbi nyelvi tevékenységeket milyen gyakran végzitek az angol órákon?

- | (4) nagyon gyakran | (3) eléggé gyakran | (2) eléggé ritkán | (1) nagyon ritkán |
|--------------------|---|-------------------|-------------------|
| a) | angol szövegek olvasása, megértése..... | | |
| b) | nyelvtani feladatok gyakorlása | | |
| c) | angol beszéd és szövegek hallgatása | | |
| d) | beszélgetés angolul..... | | |
| e) | levelek, fogalmazások írása..... | | |

4. Az angolórákon milyen gyakran van felmérés (dolgozat, teszt, felelés) az alábbi tevékenységekből?

- | (4) nagyon gyakran | (3) eléggé gyakran | (2) eléggé ritkán | (1) nagyon ritkán |
|--------------------|--|-------------------|-------------------|
| a) | olvasás-szövegértés (reading test) | | |
| b) | nyelvtani teszt (grammar test) | | |
| c) | hallott szövegértés teszt (listening test) | | |
| d) | szóbeli felelés angolul | | |
| e) | levelek, fogalmazások írása (writing test) | | |

5. Angolórakon milyen gyakran hallgattok eredeti angol beszédet (pl. magnóról, CD-ről, DVD-ről, stb.)?

(4) minden órán (3) eléggé gyakran (2) eléggé ritkán (1) nagyon ritkán

6. Milyen szövegeket hallgattok angolórán? Karikázd be a megfelelőt! Több válasz is lehetséges.

- a) A tankönyv hanganyagát (kazetta, CD).
- b) A tankönyvhöz tartozó DVD-t nézünk.
- c) Videofilmet nézünk.
- d) YouTube-on vagy CD-ről dalokat hallgatunk.
- e) Internetről letöltött történeteket, meséket nézünk.
- f) Egyéb:.....

7. Te milyen önálló nyelvtanulási lehetőségeket használsz fel arra, hogy javuljon az angol beszédértésed?

.....
.....
.....
.....

Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!

3. melléklet

Kedves Tanuló!

Az alábbiakban arra vagyunk kíváncsiak, hogy **amikor angol beszédet vagy szöveget hallgatsz, milyen stratégiákat és taktikákat használsz**, hogy jobban megértsd a hallottakat. Kérjük, jelezd a skálán, hogy az állítások mennyire igazak rád.

A számok a következőket jelentik:

1. *egyáltalán nem értek egyet*
2. *általában nem értek egyet*
3. *néha egyetértek, néha nem*
4. *többnyire egyetértek*
5. *teljesen egyetértek*

Csak **EGY** számot karikázz be! Itt nincs "jó" vagy "rossz" válasz!

Hogyan hallgatom az angol beszédet?

1.	Mielőtt elkezdem a szöveget hallgatni, végiggondolom, hogy mit tudhatok a történetről (ha egyáltalán ismerem a témát).	1	2	3	4	5
2.	A hanghatások és a beszélők hangszíne segítenek nekem, hogy kitaláljam a szavak jelentését.	1	2	3	4	5
3.	Amíg hallgatom a szöveget, elképzelem, hogy mi fog történni.	1	2	3	4	5
4.	Amíg hallgatom a szöveget, az ismerős szavak segítenek kitalálni a többi szó jelentését.	1	2	3	4	5
5.	Amikor nem értem a szöveget, azokra a szavakra figyelek, amelyeknek angolul is hasonló hangzása van.	1	2	3	4	5
6.	Amikor problémát okoz megérteni, amit hallok, feladom, és abbahagyom.	1	2	3	4	5
7.	Teljes megértésére törekszem.	1	2	3	4	5
8.	Amikor problémáim vannak a megértéssel, azt mondom magamnak, hogy sikerülni fog, és jól meg fogom csinálni.	1	2	3	4	5
9.	Amikor egy szöveget hallgatok, összekapcsolom, amit hallok azzal, amit korábban megértettem.	1	2	3	4	5
10.	Az előttem lévő szövegértő kérdések segítenek előrelátni, hogy mit nem fogok érteni.	1	2	3	4	5
11.	Amíg a szöveget hallgatom, a kulcsszavakra figyelek.	1	2	3	4	5
12.	Amikor problémáim vannak a megértéssel, akkor jobban figyelek és erősebben koncentrálok.	1	2	3	4	5
13.	Amikor problémáim vannak a megértéssel, folytatom a szöveg hallgatását, mert azt hiszem, hogy majd később többet megértek	1	2	3	4	5
14.	Gyakran van, hogy pontosan kitalálom az ismeretlen szavak jelentését.	1	2	3	4	5
15.	Amikor a gondolataim elkalandoznak, általában gyorsan vissza is tér a figyelmem.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 16. | Amikor lehetőségem van a szöveget meghallgatni második vagy harmadik alkalommal, már általában tudom, hogy mire figyeljek jobban. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Anélkül is megértem a szöveget, hogy magamban lefordítanám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Amikor szöveget hallgatok, tisztában vagyok vele, hogy mikor értem és mikor nem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!

4. melléklet

Kedves Tanuló!

Az alábbiakban az angol nyelvtanulásával kapcsolatos **elképzeléseidről**, **élményeidről**, esetleges **nehézségeidről** szeretnénk tájékozódni, ami egy tudományos munkához nyújt segítséget. Olyan állításokat olvashatsz, melyekkel vannak olyan diákok, akik egyetértenek, és vannak, akik nem.

Mi azt szeretnénk tudni, hogy **TE mit gondolsz róluk**. Kérünk, jelezd a skálán, hogy az **állításokkal mennyire értesz egyet**, illetve, hogy **mennyire igazak rád!**

A számok a következőket jelentik:

1. *egyáltalán nem értek egyet*
2. *általában nem értek egyet*
3. *néha egyet*
4. *egyetértek*
5. *teljesen egyetértek*

Csak **EGY** számot karikázz be! Itt nincs "jó" vagy "rossz" válasz!

Mit gondolok az angol nyelvről?

1.	Szerintem nekem jó nyelvérzésem van.	1	2	3	4	5
2.	Fontos, hogy angolul tanuljak.	1	2	3	4	5
3.	Fontos, hogy sokat beszéljek az órán angolul.	1	2	3	4	5
4.	Eredményesebbnek tartom a nyelvtanulást, ha az órán a tanár irányításával mindenki együtt halad.	1	2	3	4	5
5.	Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.	1	2	3	4	5
6.	Jó dolognak tartom a szöveggörnyezetből kitalálni egy-egy ismeretlen szó jelentését.	1	2	3	4	5
7.	Fontos, hogy a tanár pontosan megmondja, mit kell megtanulnom ahhoz, hogy jó nyelvismeretre tegyek szert.	1	2	3	4	5
8.	A számítógép s az internet sokat segít nekem a nyelvtanulásban.	1	2	3	4	5
9.	Jó dolognak tartom, ha az angoltanár az órán használja a korszerű taneszközöket (internet, video, DVD, stb.) is.	1	2	3	4	5
10.	Az angol nyelvet akkor tanulom meg jól, ha magas óraszámokban tanítják.	1	2	3	4	5
11.	Az angoltanulásnál az a legfontosabb, hogy sok szót tanuljak meg.	1	2	3	4	5
12.	Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.	1	2	3	4	5
13.	Ha jól megtanulok angolul, sok lehetőségem lesz használni a nyelvet.	1	2	3	4	5
14.	Sokat tanulok abból, ha zenehallgatás közben figyelem a dalok szövegét.	1	2	3	4	5
15.	Mást jelent számomra angolt (vagy egyéb idegen nyelvet) tanulni, mint a többi tantárgyat.	1	2	3	4	5
16.	Ha angol nyelvű filmeket nézek, javul a szövegértésem.	1	2	3	4	5
17.	Ahhoz, hogy megértem a szöveget (írott, hallott), szükség van arra, hogy minden egyes szó jelentését ismerjem.	1	2	3	4	5
18.	Sok lehetőségem van az önálló nyelvtanulásra.	1	2	3	4	5
19.	Könnyedén beszélek angolul.	1	2	3	4	5

20.	Ha több nyelvet beszélek, okosnak tartanak.	1	2	3	4	5
21.	Könnyen tanulom az angol nyelvet.	1	2	3	4	5
22.	Amíg nem tudok helyesen beszélni angolul, nem szívesen szólok meg.	1	2	3	4	5
23.	Fontos, hogy merjek beszélni akkor is, ha nem tökéletes a nyelvtudásom.	1	2	3	4	5
24.	A nyelvtanulás szempontjából az angolt nyelvnek tartom. 1 = nagyon nehéz 2 = nehéz 3 = közepes nehézségű 4 = könnyű 5 = nagyon könnyű	1	2	3	4	5
25.	Ahhoz, hogy jól elsajátítsam az angolt, sokat kell önállóan is tanulnom.	1	2	3	4	5
26.	Egy ismeretlen szó vagy kifejezés esetén jobban szeretem, ha a tanár megmondja a magyar jelentését, mint ha körülírja vagy elmagyarázza angolul.	1	2	3	4	5
27.	Könnyebben fogok egy másik nyelvet tanulni, ha már beszélek egy nyelvet.	1	2	3	4	5
28.	A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.	1	2	3	4	5
29.	Számomra fontos, hogy a tanár mindig kijavítsa a hibáimat.	1	2	3	4	5
30.	Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.	1	2	3	4	5
31.	Ha csoportban dolgozunk, bátrabban beszélek angolul.	1	2	3	4	5
32.	Az a jó, ha a tanár csak annyit beszél az órán angolul, amennyit megérték.	1	2	3	4	5
33.	Ha olvasok egy angol szöveget, csak akkor értem meg, ha magamban lefordítom magyar nyelvre.	1	2	3	4	5
34.	Jó dolog, ha a tanár megtanítja, hogy hogyan tanuljam az angolt.	1	2	3	4	5
35.	Ha angolul is chatelek, hamar megtanulom a nyelvet.	1	2	3	4	5
36.	Fontos, hogy szép kiejtéssel beszéljem az angolt.	1	2	3	4	5
37.	Akkor tanulnék meg leggyorsabban angolul, ha magántanárhoz járnék.	1	2	3	4	5
38.	Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.	1	2	3	4	5
39.	Az angoltanulásnál a legfontosabb, hogy jól tudjam a nyelvtant.	1	2	3	4	5
40.	Legjobban nyelvterületen tanulnék meg angolul (pl. Angliában, az Egyesült Államokban, stb.).	1	2	3	4	5

Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!

5. melléklet

Kedves Tanuló!

Az alábbiakban az **angol nyelv tanulásával kapcsolatos érzéseidről, céljaidról**, esetleges **nehézségeidről** szeretnénk tájékozódni, amely egy tudományos munkához nyújt segítséget. Olyan állításokat olvashatsz, melyekkel vannak olyan diákok, akik egyetértenek, és vannak, akik nem.

Mi azt szeretnénk tudni, hogy **TE mit gondolsz róluk**. Kérünk, jelezd a skálán, hogy az állításokkal mennyire értesz egyet, illetve, hogy mennyire igazak rád nézve!

A számok a következőket jelentik:

1. *egyáltalán nem értek egyet*
2. *általában nem értek egyet*
3. *néha egyetértek, néha nem*
4. *többnyire egyetértek*
5. *teljesen egyetértek*

Csak **EGY** számot karikázz be! Itt nincs "jó" vagy "rossz" válasz!

ÉN és az angoltanulás

1.	Nekem nagyon tetszik az angol nyelv.	1	2	3	4	5
2.	Az angol nyelvet tudni számomra haszontalan dolog.	1	2	3	4	5
3.	Szüleim fontosnak tartják, hogy tudjak angolul.	1	2	3	4	5
4.	Érdekelnek azok az emberek, akik ezen a nyelven beszélnek	1	2	3	4	5
5.	Érdekelnek az angol nyelvű filmek és popzene.	1	2	3	4	5
6.	Az angolórák szörnyen unalmasak.	1	2	3	4	5
7.	Nekem nincs jó nyelvérzésem, reménytelen nyelvtanuló vagyok.	1	2	3	4	5
8.	Könnyen tanulom az angol nyelvet.	1	2	3	4	5
9.	Több szorgalom és akarat kellene, hogy sikeresebb legyek.	1	2	3	4	5
10.	Akárhogy tanulok, nem tudok jobban teljesíteni angolból.	1	2	3	4	5
11.	Szabad időmben szívesen foglalkozom ezzel a nyelvvel.	1	2	3	4	5
12.	Az angol nyelv tanulásában gyakran érnek kudarcok.	1	2	3	4	5
13.	Az angolórákon félek a szóbeli feleléstől.	1	2	3	4	5
14.	Rossz tankönyvből tanuljuk az angol nyelvet.	1	2	3	4	5
15.	Nyelvtanárunk jól felkészült és lelkes.	1	2	3	4	5
16.	Nyelvtanárunk szigorú velünk.	1	2	3	4	5
17.	Nyelvtanárunk igazságos.	1	2	3	4	5
18.	Nyelvtanárunk, úgy gondolom, nem kedvel engem.	1	2	3	4	5
19.	Nyelvtanárunk magyarázatát sose értem.	1	2	3	4	5
20.	Nyelvtanárunk csak a hibát keresi.	1	2	3	4	5

Köszönjük, hogy válaszoltál a kérdésekre!

6. melléklet

Kedves Tanuló!

A kérdőív segítségével az **angol beszéd megértésével és a szöveghallgatással kapcsolatos élményeidről**, esetleges **nehézségeidről, érzéseidről** szeretnénk tájékozódni, ami egy tudományos munkához nyújt segítséget. Olyan állításokat olvashatsz, melyekkel vannak olyan diákok, akik egyetértenek, és vannak, akik nem. Mi azt szeretnénk tudni, hogy **TE mit gondolsz róluk**. Kérünk, jelezd a skálán, hogy az **állításokkal mennyire értesz egyet**, illetve, hogy **mennyire igazak rád!**

A számok a következőket jelentik:

1. *egyáltalán nem értek egyet*
2. *általában nem értek egyet*
3. *néha egyetértek, néha nem*
4. *többnyire egyetértek*
5. *teljesen egyetértek*

Csak **EGY** számot karikázz be! Itt nincs "jó" vagy "rossz" válasz!

ÉN és az angol beszédértés

1.	Amikor angol szöveget hallgatok, folyton leragadok egy-két ismeretlen szónál.	1	2	3	4	5
2.	Ideges leszek, ha a szöveget csak egyszer olvassák el az angol szövegértő teszt során.	1	2	3	4	5
3.	Ha másként ejtik ki a szavakat, mint ahogy én ejtem ki, nehezen értem meg.	1	2	3	4	5
4.	Amikor gyorsan beszélnek angolul, azon idegeskedem, hogy lehet, hogy nem értem meg az egészet.	1	2	3	4	5
5.	Ideges vagyok, amikor angol szöveget hallgatok, és nem ismerős a téma.	1	2	3	4	5
6.	Könnyű kitalálni a hiányzó részeket, mialatt hallgatom az angol szöveget.	1	2	3	4	5
7.	Ha hagyom a gondolataimat egy icipicit elkalandozni, amíg az angol szöveget hallgatom, aggódok, hogy lemaradok fontos gondolatokról.	1	2	3	4	5
8.	Amikor angol szöveget hallgatok, idegesít, hogy nem látom a beszélő száját és arckifejezését.	1	2	3	4	5
9.	A beszédértés teszt alatt ideges és nyugtalan leszek, ha nem értek minden szót.	1	2	3	4	5
10.	Amikor angol szöveget hallgatok, nehéz megkülönböztetni a szavakat egymástól.	1	2	3	4	5
11.	Nyugtalanul érzem magam, ha írott szöveg nélkül hallgatunk angol szöveget.	1	2	3	4	5
12.	Számomra nehéz megérteni az angol nyelvű szóbeli utasításokat.	1	2	3	4	5
13.	Magabiztosnak érzem magam, amikor angol szöveget hallgatom.	1	2	3	4	5
14.	Amikor angol szöveget hallgatom, gyakran úgy összezavarodom, és nem emlékszem, hogy mit hallottam.	1	2	3	4	5
15.	Ideges leszek, amikor kevés az időm végiggondolni, hogy mit hallottam angolul.	1	2	3	4	5
16.	Bárcsak egyáltalán ne kellene hallgatnom angolul beszélőket.	1	2	3	4	5
17.	Ideges leszek, ha nem a saját tempómban hallgathatok angol beszédet.	1	2	3	4	5

18.	Folyton azt gondolom, hogy rajtam kívül mindenki más jól érti, amit az angolul beszélő mond.	1	2	3	4	5
19.	Ideges leszek, amikor nem vagyok biztos abban, hogy megértem-e, amit angolul hallgatok.	1	2	3	4	5
20.	Ha egy ember nagyon halkán beszél angolul, nyugtalanít, hogy megértem-e.	1	2	3	4	5
21.	Nehéz angol beszédet hallgatni, ha csak egy kis zaj is van a háttérben.	1	2	3	4	5
22.	Új információt hallgatni angolul nyugtalanná tesz.	1	2	3	4	5
23.	Amikor angol szöveget hallgattok, zavar, ha olyan szóval találkozom, amit nem értek.	1	2	3	4	5
24.	Amikor angol szöveget hallgatok, gyakran megértem a szavakat, de még így sem értem eléggé, hogy a beszélő mit akar mondani.	1	2	3	4	5
25.	Megijedek, amikor nem értek meg egy kulcsszót az angol szövegben.	1	2	3	4	5

Köszönjük, hogy választál a kérdésekre!

7. melléklet

Interjú:

1. Szereted-e a beszédértés feladatokat? Ha igen, miért, ha nem, miért?
2. Tetszettek-e a feladatok, amelyeket a tanév során megoldottatok?
3. Miben hasonlítanak, és miben különböznek azoktól a feladatoktól, amelyeket órán hallgattok?
4. Mennyire voltál sikeres ezekben a feladatokban?
5. Ha összehasonlítod a beszédértés, az olvasottszöveg-értés, az írás vagy a szóbeli feladatokkal, melyikben érzed magad a legsikeresebbnek?
6. Okoz-e nehézséget az angol beszéd megértése?
7. Mit tartasz nehéznek a beszédértés feladatokban, tesztekben?
8. Hogyan hallgatsz az angol szöveget, amikor beszédértés feladatot/tesztet oldasz meg? Más szóval, egy kezdő nyelvtanulónak mit javasolnál, hogyan hallgasson angol szöveget?
9. A tesztfüzetben többnyire képek segítségével oldottátok meg a feladatokat. Szerinted a képek segítenek a megértésben, vagy azok nélkül is megértened a szöveget?
10. Izgulsz-e vagy szorongsz-e a beszédhallgatás előtt/alatt?
11. Szoktál-e angol szöveget hallgatni magadtól? Ha igen, mit, és milyen formában?
12. Szerinted hogyan lehetne javítani a beszédértéseden?
13. Ha te lennél a tanár, milyen szövegeket vinnél be az órára, ami javítaná a tanulók beszédértését?

8. melléklet

Titkos nyelv

1. FELADAT

REJTŐZŐ HANGOK

Először négy idegen nyelvű szót hallasz, majd egy hosszabb szókapcsolatot. Az A, B, C, D-vel jelölt szavak közül válaszd ki és írd a jobboldali oszlopba annak a szónak a betűjelét, amelyik a hosszabb szókapcsolatban is szerepel. Minden sorban csak egy szót válassz.

Példa:

0 A *wa'maH* B *chorghvatlh* C *loSnetlh* D *SochSaD*

wa'SaD *chorghvatlh* loSmaH (1840)

- | | | | | |
|----|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1 | A <i>javSaD</i> | B <i>HutmaH</i> | C <i>cha'netlh</i> | D <i>wa"uy'</i> |
| 2 | A <i>loSmaH</i> | B <i>wejIp</i> | C <i>SochmaH</i> | D <i>vaghvatlh</i> |
| 3 | A <i>Sochvatlh</i> | B <i>javnetlh</i> | C <i>loSSaD</i> | D <i>HutSaD</i> |
| 4 | A <i>wa'vatlh</i> | B <i>wej'uy'</i> | C <i>cha'uy'</i> | D <i>SochbIp</i> |
| 5 | A <i>javmaH</i> | B <i>chorghSaD</i> | C <i>Soch'uy'</i> | D <i>wejmaH</i> |
| 6 | A <i>Hutvatlh</i> | B <i>SochbIp</i> | C <i>wa'maH</i> | D <i>loSbIp</i> |
| 7 | A <i>chorgh</i> | B <i>javSaD</i> | C <i>Soch</i> | D <i>loSvatlh</i> |
| 8 | A <i>wa'SaD</i> | B <i>wejIp</i> | C <i>vaghnetlh</i> | D <i>loSSaD</i> |
| 9 | A <i>Sochvalth</i> | B <i>loSSaD</i> | C <i>javvatlh</i> | D <i>Hutnetlh</i> |
| 10 | A <i>chorghbIp</i> | B <i>Sochnetlh</i> | C <i>wa'bIp</i> | D <i>Hutvatlh</i> |
| 11 | A <i>wejmaH</i> | B <i>SochSaD</i> | C <i>chorghmaH</i> | D <i>wejvatlh</i> |
| 12 | A <i>wejSaD</i> | B <i>loSbIp</i> | C <i>javSaD</i> | D <i>HutmaH</i> |
| 13 | A <i>HutbIp</i> | B <i>wejmaH</i> | C <i>chorgh'uy'</i> | D <i>javmaH</i> |

- 14 A vaghnetlh B chorghbIp C cha'maH D wejvatlh
- 15 A Hutvatlh B chorgh'uy' C loSnetlh D cha'bIp

2. FELADAT

A SZAVAK SZEREPE A MONDATBAN

Olvasd el figyelmesen a mondatpárokat! A mondatpár első mondatában egy szó kiemelve, csupa nagybetűvel írva látható. A mondatpár második mondatában 4 szó vagy kifejezés aláhúzva és A, B, C, D betűjelekkel ellátva szerepel. Válaszd ki a második mondatból azt a szót, amelynek a mondatban betöltött szerepe vagy jelentésbeli funkciója a leginkább hasonló az első mondatban a csupa nagybetűvel írt szóéhoz! A helyes választ írd a jobboldali oszlopba!

- 0 **LONDON** Anglia fővárosa.
A család szeretett horgászni járni.
A B C D
- 1 Olvastad ezt a KÖNYVET?
Nem szeretem a goromba embereket.
A B C D
- 2 TEGNAP nem éreztem jól magam.
Voltál valahol nyaralni ezen a nyáron?
A B C D
- 3 PÉTER nem volt tegnap iskolában.
Bárki megválaszolhatja az utolsó kérdést.
A B C D
- 4 Tudsz adni egy CSOMAG papírzsebkendőt?
Egy szál gyufa sem volt otthon.
A B C D
- 5 Menj INNEN! Csak zavarasz a munkámban.
Festés előtt kivitték a szobából a bútorokat.
A B C D
- 6 A szomszédaink új autót VETTEK.
Eljössz velem ma este moziba?
A B C D
- 7 Mérgében a FALHOZ vágta a táskáját.
Ne üsd pofon a barátodat!
A B C D
- 8 HANYAGUL becsapta az ajtót, és elment.
Próbáld meg kicsit erősebben húzni.
A B C D

- 9 A mágnes MAGÁHOZ vonzza a vasat.
Ne gyere haza későn!
A B C D
- 10 Úgy emlékszem, NAGYOBBACSKA gyerekeik vannak.
De kár, hogy ilyen rövid a szünidő!
A B C D

3. FELADAT

NYELVI ELEMZÉS

A szürke színű keretekben idegen szavakat és kifejezéseket találsz a magyar fordításukkal együtt. Az A, B, C, D-vel jelölt idegen nyelvű kifejezések vagy mondatok közül válaszd ki a betűjelét annak, amelyik szerinted a megadott magyar kifejezés vagy mondat helyes idegen nyelvi fordítása. Minden esetben csak egy megoldást jelölj meg.

oko	kerek	dant oko bur = száz kerek asztal
sano	barna	
dant	száz	

- 0 *száz barna asztal*
- A *dant oko bur*
B *sano dant bur*
C *dant sano bur*
D *dant bur sano*

- 1 *száz díszes asztal*
- A dant sano bur
B dant himu bur
C dant bur sano
D dant bur himu

- 2 *száz kövér fiú*
- A oko tyaz zam
B oko dant bur
C dant sano bur
D dant gaje ene

lete	fiú	Te lete fetana. = A fiú ül.
tunta	lány	
dormana	alszik	

- 3 *A fiú áll.*
- A Te lete gamana.
B Te tunta fetana.
C To gato gamana.
D Te lete dormana.

4 A macska alszik.

- A Te lete kimana.
- B Te tunta dormana.
- C To gato dormana.
- D To gato fetana.

5 A lány eszik.

- A Te tunta fetana.
- B Te tunta kimana.
- C Te lete kimana.
- D Te lete dormana.

nyúl	hopi	To paki vatana hopi-ka. = A róka nézi a nyulat.
nézi	vatana	
medve	mati	

6 A nyúl nézi a rókát.

- A To hopi-ka vatana paki.
- B To hopi vatana paki-ka.
- C To mati vatana paki-ka.
- D To hopi luzana paki-ka.

7 A medve kergeti a nyulat.

- A To hopi luzana mati.
- B To mati vatana hopi-ka.
- C To mati luzana hopi.
- D To mati luzana hopi-ka.

8 A kutya szereti a rókát.

- A To paki halana pano-ka.
- B To pano vatana paki.
- C To paki matana pano-ka.
- D To pano matana paki-ka.

jön	igana	To taku igana. = Jön a vonat. Ne igana to taku. = Nem jön a vonat.
késik	kemana	
villamos	sanu	

9 Jön a busz.

- A To alu kemana.
- B To alu igana.
- C To sanu igana.
- D To alu rezana.

10 Nem áll meg a vonat.

- A Ne rezana to taku.
- B To taku ne rezana.
- C Ne rezana to alu.

D Ne kemana to taku.

11 Nem késik a villamos.

- A To sanu ne kemana.
B Ne igana to sanu.
C Ne kemana to sanu.
D Ne to sanu kemana.

IDE ÍRD A VÁLASZAIDAT:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

4. FELADAT

SZÓTANULÁS

Válaszd ki és karikázd be az idegen nyelvű szavak helyes magyar jelentését a megadott lehetőségek közül.

0 bolatera A oroszlán B jó reggelt C viszontlátásra D kedves	5 vasutu A köszönöm B egészségedre C viszontlátásra D ezer
1 tamba A egér B kedves C oroszlán D keres	6 soto A béka B siet C egér D ezer
2 opana A siet B keres C egészségedre D viszontlátásra	7 palum A keres B köszönöm C béka D egér
3 musu A egér B siet C keres D ezer	8 mesutu A egészségedre B jó reggelt C oroszlán D köszönöm

4	guvarena	9	galan
A	siet	A	egér
B	viszontlátásra	B	ezer
C	kedves	C	kedves
D	köszönöm	D	béka

IDE ÍRD A VÁLASZÁIDAT:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

MEGOLDÓKULCS

1. FELADAT – Rejtőző hangok

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
C	A	D	B	D	B	C	A	A	C	D	B	D	A	B

2. FELADAT – Szavak szerepe a mondatban

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	D	A	A	C	A	C	C	C	C

3. FELADAT – Nyelvi elemzés

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
B	D	A	C	B	B	D	D	B	A	C

4. FELADAT - Szótanulás

1	2	3	4	5	6	7	8	9
C	A	A	B	B	D	C	D	C

9. 1. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Előmérés

Hallott szöveg értése

Task 1: Listen to the texts and choose one of the answers. Put your answers in the boxes. You will hear the texts twice. See the example.

Where are these people talking?

A

1. in a shoe shop 2. at a market 3. at a baker's shop

B

1. in a street 2. in a bank 3. in a public toilet

C

1. in a classroom 2. at a station 3. at a doctor

D

1. at a party 2. in a bathroom 3. in a garden

E

1. at a post office 2. in a classroom 3. in a zoo

F

1. at a museum 2. at an ice-cream place 3. at a supermarket

G

1. at the swimming pool 2. at home 3. at a dentist

H

1. in an office 2. on the underground 3. at a restaurant

I How much is the bill?

1. £ 9,55 2. £ 9,99 3. £ 5,99

J What do they want to eat?

1. a salad and a hamburger 2. pizza 3. fish and chips

K Where will they go tomorrow?

1. on a boat trip 2. to a museum 3. to a museum and a boat trip

Put your answers in here:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
2										

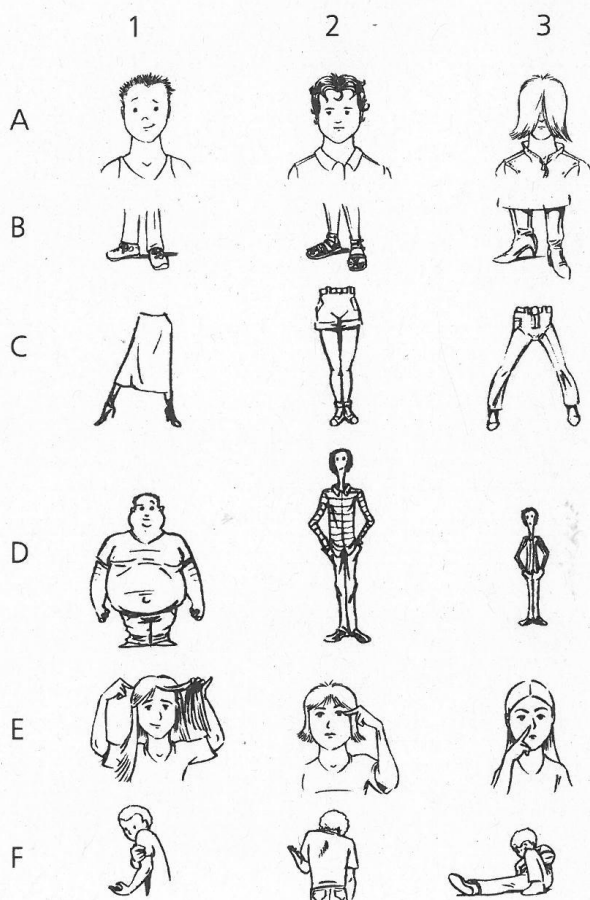
9. 2. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Előmérés

Hallott szöveg értése

Task 2. Listen to the text and put 1, 2, or 3 in the boxes.



A	B	C	D	E	F

10. 1. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Utómérés

Hallott szöveg értése

Task 1: Listen to the texts and choose one of the answers. Put your answers in the boxes. You will hear the texts twice. See the example.

Where are these people talking?

A

1. in a shoe shop 2. at a market 3. at a baker's shop

B

1. in a street 2. in a bank 3. in a public toilet

C

1. in a classroom 2. at a station 3. at a doctor

D

1. at a party 2. in a bathroom 3. in a garden

E

1. at a post office 2. in a classroom 3. in a zoo

F

1. at a museum 2. at an ice-cream place 3. at a supermarket

G

1. at the swimming pool 2. at home 3. at a dentist

H

1. in an office 2. on the underground 3. at a restaurant

I

1. in a department store 2. at a shoe shop 3. in a kitchen store

J

1. at a museum 2. at a doctor 3. at a disco club

Put your answers in here:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
2									



















10. 2. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Utómérés

Hallott szöveg értése

Task 2. Listen to the text and put 1, 2, or 3 in the boxes.

	1	2	3
A			
B			
C			
D			
E			
F			

A	B	C	D	E	F

10. 3. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Utómérés

Hallott szöveg értése

Task 3. Listen to the text and put the numbers in the picture in the boxes under the names. See the example.



Put your answers here:

Andrea	1
Bill	
Daniel	
David	
Diana	
Henry	
James	
Jenny	
Lydia	
John	
Thomas	

10. 4. melléklet

SZTE Neveléstudományi Intézet
Szeged

Utómérés

Hallott szöveg értése

Task 4. Listen to the text and choose one of the answers. Put your answers in the boxes. You will hear the texts twice.

A How much is the bill?

1. £ 9,55 2. £ 9,99 3. £ 5,99

B What do they want to eat?

1. a salad and a hamburger 2. pizza 3. fish and chips

C Where will they go tomorrow?

1. on a boat trip 2. to a museum 3. to a museum and a boat trip

D When will they meet?

1. at 9.45 2. at 5.10 3. at 10.05

E What time do they want to meet?

1. at 6.50 2. at 7.15 3 at 7.10

F What video do they want to rent?

1. action film 2. cartoon 3 adventure

G What is the name of the caller?

1. BIYSE WOISITER 2. BRUSI URSISTIR 3. BRUCE WORCESTER

H What is the phone number?

1. 33798205 2. 37789004 3. 13678025

Put your answers in here:

A	B	C	D	E	F	G	H

11. 1. melléklet

Task 1

Listen. You will hear several words and their definitions. You must match the words to the definitions.

Here is an example: Listen to the definition A and choose the word that matches the definition from the list, put the number of the correct word in the box under A.

A: This is a job. People who do this job travel a lot in the sky. They fly special vehicles in the air: airplanes and helicopters.

Choose from the list. It is a pilot. So, A is 0.

Now, listen to the words you can hear on your sheet first.

0 pilot	5 dog	10 eyes
1 yellow	6 enter	11 cat
2 sleep	7 river	12 hotel
3 game	8 nine	13 eat
4 black	9 swim	

Put your answers here:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
0									

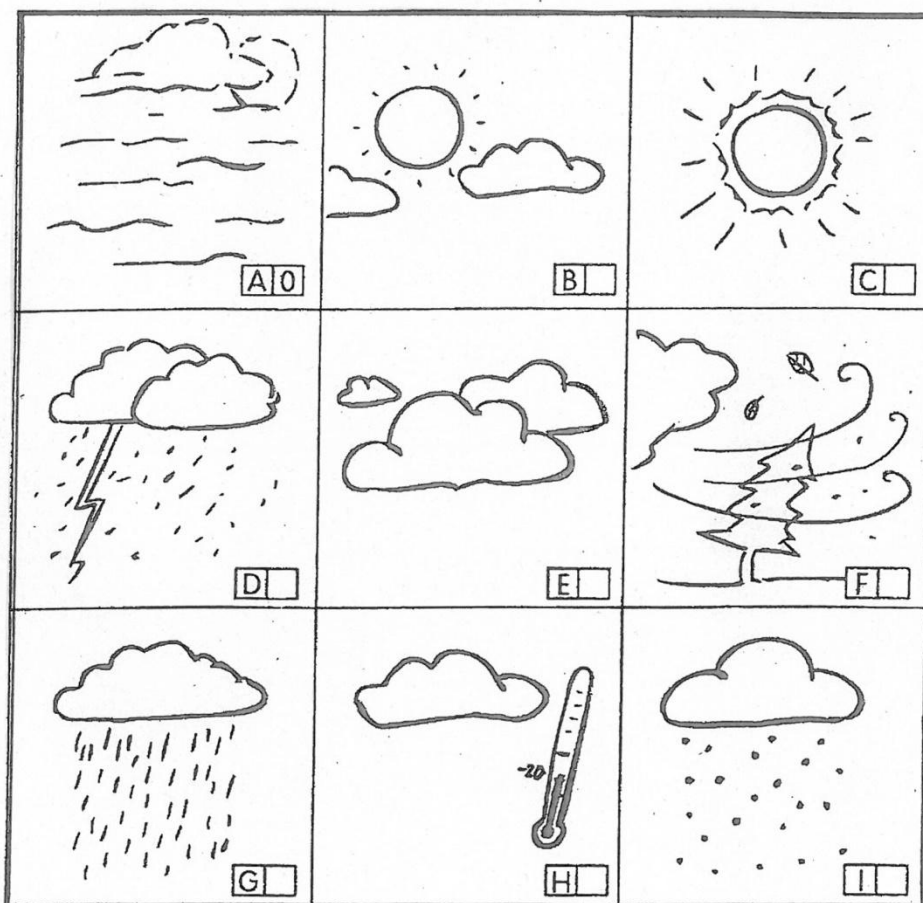
11. 2. melléklet

Task 5

Listen to the weather forecast for some countries. Match the forecast with the pictures.

0 is an example: *In England there will be fog all day.*

Now, let's listen to other countries and put down numbers 1 to 9.



Put your answers in here:

A	B	C	D	E	F	G	H	I
0								

11. 3. melléklet

Task 14

Listen to these definitions of sports. Choose the words from the lists of A to H. There is one extra definition. 0 is an example.

Listen to the example: *This is a sport where people ride horses in competitions. They try to jump quickly over large objects such as walls and fences.*

- | | | |
|---|-------------|-------|
| A | Showjumping | 0 |
| B | Basketball | ----- |
| C | Skiing | ----- |
| D | Chess | ----- |
| E | Swimming | ----- |
| F | Tennis | ----- |
| G | Skating | ----- |
| H | waterpolo | ----- |

11. 4. melléklet

Task 20

Listen to 8 dialogues (A to H). Choose the correct place (1, 2, 3 or 4) where people are talking. A is an example.

Listen to the example.

- *Have you read this book about dinosaurs? I think it is really interesting.*
- *Oh, I love dinosaurs! I must check it out and read it myself.*

A	1 in a car	2. at a swimming pool	3 <u>at a library</u>	4 in a bathroom
B	1 at a school	2 at a market	3 at a clothes shop	4 in a car
C	1 at a zoo	2 in a car	3 at a market	4 at a clothes shop
D	1 at a market	2 at a zoo	3 at a swimming pool	at a library
E	1 in a bathroom	2 at a school	3 at a zoo	4 at a zoo
F	1 at a clothes shop	2 at a library	3 in a bathroom	4 at a school
G	1 at a swimming pool	2 in a bathroom	3 in a car	4 at a zoo
H	1 at a zoo	2 at a clothes shop	3 at a school	4 at a swimming pool

Put the correct numbers in here:

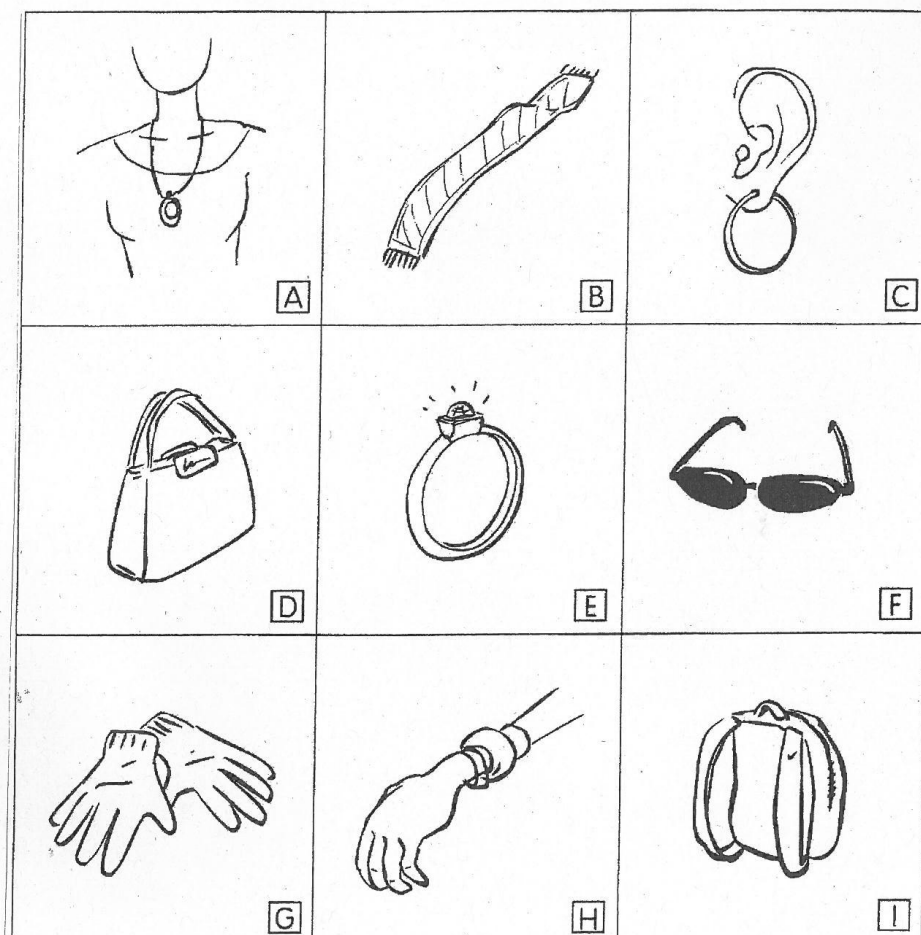
A	B	C	D	E	F	G	H
3							

11. 5. melléklet

Task 22

Listen to these short descriptions of what people wear. Match them with the pictures (B – I). Put the numbers in the box. There is one extra text.

The first one (A – 0) is an example: *Jewellery that we wear around our neck. It is often made of beads, or silver or gold.*



Put your answers here:


A	B	C	D	E	F	G	H	I
0								

12. 1. melléklet

Task 12

Look at these pictures that are about Joseph. Listen to what he says about his week. Tick items you hear.

Now, listen to the example: *I am very busy every day. I do a lot of sports, and have some hobbies too. Let's look at my calendar. On Sundays I play chess with my grandfather.*

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>	 1 <input type="checkbox"/>
 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>
 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>
 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>	 4 <input type="checkbox"/>

12. 2. melléklet

Task 13

Listen to these definitions of farm animals. Choose the words from the list of A to H.

There is one extra definition. Listen to the example: *This animal is beautiful. It has got long legs and hooves. It has a long neck with a mane, short hair, and a long tail. People like riding on its back.*

0 is an example.

A	horse	0
B	fish	-----
C	dog	-----
D	chicken	-----
E	cat	-----
F	mouse	-----
G	pig	-----
H	cow	-----

12. 3. melléklet

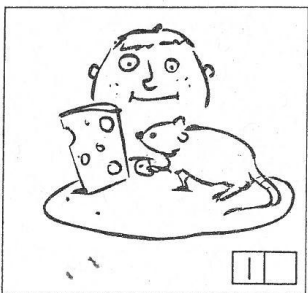
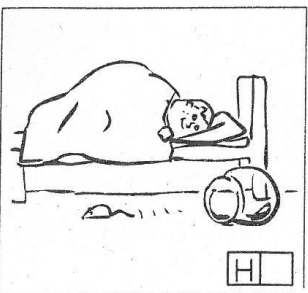
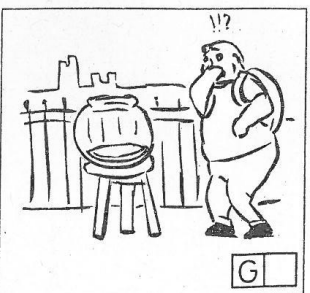
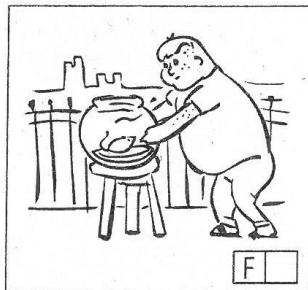
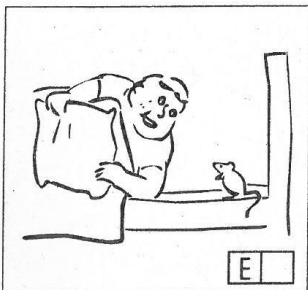
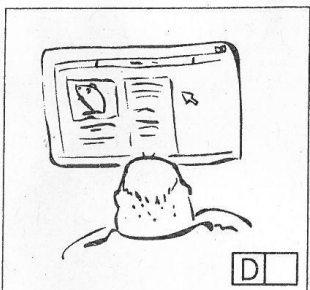
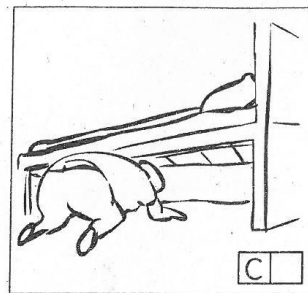
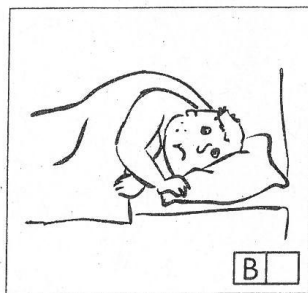
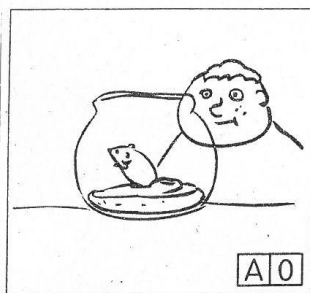
Task 14

The Lost Pet

Listen to the story about a boy, Tommy, and his lost pet. Match what you hear in the story (1 – 8) with what you see in the pictures (A – I). Put the numbers in the boxes under the correct picture.

Example (A – 0) is done for you. Please, listen to number 0 now.

0 Tommy always dreamed of having a pet. His family lived in an apartment and they had no yard, so a dog was not a good idea. One day, Tommy got a tiny white mouse for his birthday and he called his new pet "Muesli". Muesli lived in a nice glass bowl.



13. melléklet

Megoldókulcsok

Előteszt:

Task 1 (9. 1. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
2	1	2	1	2	1	2	2	3	3	2

Task 2 (9. 2. melléklet)

A	B	C	D	E	F
1	2	1	2	2	3

Utóteszt:

Task 1 (10. 1. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
2	1	2	1	2	1	2	2	2	3

Task 2 (10. 2. melléklet)

A	B	C	D	E	F
1	2	1	2	2	3

Task 3 (10. 3. melléklet)

Andrea	Bill	Daniel	David	Diana	Henry	James	Jenny	Lydia	John	Thomas
1	7	11	10	4	6	5	8	9	3	2

Task 4 (10. 4. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H
3	3	2	1	3	3	1	3

Diagnosztikus feladatok:

Task 1 (11. 1. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
0	1	5	8	13	11	12	9	2	7

Task 5 (11. 2. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I
0	1	3	8	7	5	2	9	4

Task 14 (11. 3. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H
0	7	8	1	2	4	5	6

Task 20 (11. 4. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H
3	1	2	2	4	3	1	2

Task 22 (11. 5. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I
0	5	2	6	8	3	9	1	4

Hangos gondolkodtatással felvett diagnosztikus feladatok

Task 12 (12. 1. melléklet)

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
1	3	3	1	3	2	1

Task 13 (12. 2. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H
0	8	2	1	3	5	7	6

Task 14 (12. 3. melléklet)

A	B	C	D	E	F	G	H	I
0	7	5	6	8	1	4	3	2

14. melléklet

Kedves Kolléga!

Az alábbiakban a korai nyelvtanítással, ezen belül az **5-6-os korosztály hallottszöveg-értés fejlesztésével és mérésével** kapcsolatos kutatáshoz kérjük a segítségét. Kíváncsiak vagyunk az ezzel kapcsolatos tapasztalataira, módszereire és élményeire. **A kérdések elsősorban az 5-6. osztályos nyelvtanítási tapasztalataira vonatkoznak.**

Segítségét előre is köszönjük! Biztosíthatjuk, hogy a válaszait bizalmasan kezeljük!

1. Neme: 1) Férfi 2) Nő

2. Mióta tanít angol nyelvet?

1) 0-5 év 2) 5-10 év 3) 10-15 év 4) 15 évnél több

3. Mi a legmagasabb végzettsége?

1) főiskola 2) főiskola + szakvizsga 3) egyetem 4) egyetem + szakvizsga

4. Milyen továbbképzéseken (vett már részt) szokott részt venni? (Több válasz is lehetséges.)

1) Nyelvoktatással foglalkozó konferenciákon (pl. IATEFL, ONK, PÉK).

2) A tankönyvkiadók által szervezett előadásokon.

3) Külföldi nyelvi és módszertani kurzusokon.

4) Hazai nyelvi és módszertani kurzusokon.

5) Egyéb:

5. Milyenek ítéli meg az iskolája technikai felszereltségét?

1) nagyon gyenge 2) elég gyenge 3) átlagos 4) elég jó 5) nagyon jó

6. Szaktanteremben vannak-e az órái? 1) igen 2) nem

7. Milyenek ítéli meg annak a tanteremnek a *technikai felszereltségét*, ahol az órái vannak?

1) nagyon gyenge 2) elég gyenge 3) átlagos 4) elég jó 5) nagyon jó

8. Milyen technikai eszközök segítik a tanítási óráján? Kérjük, hogy karikázza be, ami megtalálható a tanteremben, ahol az 5-6. osztályos angol órái vannak.

1) CD-s magnó 2) projektor 3) fali tablók 4) laptop 5) TV

6) interaktív tábla 7) számítógép 8) társasjátékok 9) szakkönyvek, szótárak 10) video

9. Melyek azok a technikai és taneszközök, amelyeket leggyakrabban használ az 5-6. osztályos tanítási óráin?

1) CD-s magnó 2) projektor 3) fali tablók 4) laptop 5) TV

6) interaktív tábla 7) számítógép 8) társasjátékok 9) szakkönyvek, szótárak 10) video

10. Amennyiben a teremben, ahol tanít, nincsen beépített informatikai bázis (laptop, projektor, internet), van-e lehetősége alkalmanként használni ezeket az eszközöket (pl. informatika teremben)?

1) igen

2) nem

11. Milyen gyakran használja az alábbi taneszközöket az 5-6. osztályos óráin a nyelvtanítás hatékonyságának növelésére?

1 soha	2 ritkán	3 néha	4 elég gyakran	5 minden órán
1) tankönyv				1 2 3 4 5
2) munkafüzet				1 2 3 4 5
3) egyéb tankönyvek, feladatgyűjtemények, szótárak, lexikonok, stb.				1 2 3 4 5
4) interaktív tananyagok				1 2 3 4 5
5) internetes weboldalak, on-line feladatok				1 2 3 4 5
6) fali tablók				1 2 3 4 5
7) reáliák (bemutatásra használt tárgyak, eszközök)				1 2 3 4 5

12. Az 5-6. osztályos nyelvtanulói Ön szerint mennyire kedvelik az alábbi tevékenységeket?

1 semennyire	2 kevésbé	3 változó	4 többnyire szeretik	5 nagyon szeretik
a) angol szövegek, történetek olvasása (<i>reading</i>)				
b) nyelvtani feladatok gyakorlása (<i>grammar</i>)				
c) angol beszéd és szövegek hallgatása (<i>listening</i>)				
d) beszélgetés angolul (<i>communication</i>)				
e) levelek, fogalmazások írása (<i>writing</i>)				

13. Az Ön 5-6. osztályos tanulói mennyire eredményesek az alábbi nyelvi készségekben?

1 nagyon gyenge	2 elég gyenge	3 közepes	4 elég jó	5 nagyon jó
a) olvasott szöveg értése (<i>reading</i>).....				
b) nyelvhelyesség (<i>grammar</i>).....				
c) hallott szöveg értése (<i>listening</i>).....				
d) szókincs (<i>vocabulary</i>)				
e) beszélgetés angolul (<i>communication</i>)				
f) írás feladatok (<i>writing</i>).....				

14. Az alábbi nyelvi készségeket tegye SORRENDBE aszerint, hogy mennyi időt és energiát (gyakorlást) tölt el az 5-6. osztályos angol órákon ezeknek a készségeknek a fejlesztésével. (1 = legtöbb, 6 = legkevesebb)

- Olvasottszöveg-értés fejlesztése (*reading*).....
- Szókincs fejlesztése (*vocabulary*)
- Hallás utáni szövegértés fejlesztése (*listening*)
- Íráskészség fejlesztése (*writing*).....
- Nyelvhelyesség fejlesztése (*grammar*)
- Szóbeli kommunikáció fejlesztése (*communication*)

15. Milyen gyakran használja az alábbi lehetőségeket 5-6. osztályos tanulók hallás utáni szövegértésének fejlesztéséhez?

1 soha	2 ritkán	3 néha	4 elég gyakran	5 minden órán
1) A tankönyv <i>listening</i> feladatai				1 2 3 4 5
2) Egyéb tesztkönyvek <i>listening</i> feladatai				1 2 3 4 5
3) Dalok, mondókák				1 2 3 4 5
4) <i>Pop song</i> -ok				1 2 3 4 5
5) Film/rajzfilm részletek				1 2 3 4 5
6) Internetről (pl. <i>YouTube</i> , <i>BBC</i> , <i>stb.</i>) elérhető <i>listening</i> feladatok				1 2 3 4 5

16. Milyen rendszerességgel méri és értékeli az 5-6. osztályos tanulók HALLÁS utáni szövegértésének fejlődését?

1 soha	2 ritkán	3 néha	4 elég gyakran	5 minden órán
1) Tanév elején				1 2 3 4 5
2) Félévkor				1 2 3 4 5
3) A témazáró dolgozatok részeként				1 2 3 4 5
4) Spontán, amikor éppen van rá néhány perc az órán.				1 2 3 4 5
5) Tanév végén				1 2 3 4 5
6) A tankönyv fejezetek vagy témakörök végén.				1 2 3 4 5

17. Hogyan értékeli a HALLÁS utáni szövegértést 5-6. osztályban?

- 1) Csak részpontoszámot adok rá, nem választom külön a komplex tesztek (témazárók) osztályzásnál.
- 2) Mindig külön osztályozom az elért %-os) eredmény alapján.
- 3) Egyéb (kérem, részletezze):.....

18. Heti hány angol órája van az adott csoportnak:

19. Van-e csoportbontás az angol órán?

- 1) igen 2) nem

20. Ha van csoportbontás, mi alapján választják a csoportokba a tanulókat?

- 1) nincs válogatás 2) képességek szerinti válogatás van

Köszönjük az együttműködést!

15. melléklet

Kedves Kolléga!

Az elmúlt félévben Ön a HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS fejlődését diagnosztikus feladatok segítségével rendszeresen mérte és értékelte. A szakirodalom szerint a rendszeres mérés egyszerre szolgálja a tanulók fejlődésének nyomon követését és a hallottszöveg-értés fejlesztését. Mi erről az Ön véleménye, kérjük, ossza meg velünk a tapasztalatait!

1. Kérjük, hogy néhány mondattal értékelje a csoportját, érintve a családi, szociális hátteret, a tanulók képességét, motivációját, a nyelvtanulás egyéb, Ön által fontosnak tartott körülményeit.
2. Kérjük, hogy értékelje a feladatok fogadtatását. Okoztak-e nehézséget a feladatok? Milyen arányban jelentettek sikerélményt vagy kudarcélményt a feladatok a tanulóknak?
3. Tapasztalt-e változást (akár pozitív akár negatív irányú) a félév során a hallottszöveg-értés mérésével kapcsolatosan?
4. Kérjük, hogy fejtse ki a véleményét a *hallottszöveg-értés diagnosztikus mérésének és fejlesztésének* (későbbiekben: *diagnosztikus mérés*) körülményeiről.
 - a) A *diagnosztikus mérés* erőssége (pozitív oldala).
 - b) A *diagnosztikus mérés* gyengesége (negatív oldala):
5. A *diagnosztikus mérés* várható hatása, eredménye, perspektívája (Milyen lehetőséget lát a folytatásra, azaz a *diagnosztikus feladatok* rendszeres órai használatára?)
6. A *diagnosztikus mérés* kockázata (Melyek azok a tényezők, amelyek akadályt jelentettek, jelenthetnek a folytatásra, azaz a *diagnosztikus feladatok* rendszeres órai használatának?)
7. Hozott-e változást a *diagnosztikus mérés* az Ön szakmai munkájában?
8. Ha lehetősége lenne a továbbiakban használni ezeket a feladatokat, beépítené-e a tanmenetébe?
 - a) igen
 - b) nem
 - a) Ha igen, miért?
 - b) Ha nem, miért?

Köszönjük, hogy válaszolt a kérdésekre!

16. melléklet

Itemanalízis

Itemek	Előteszt			Utóteszt		
	Item-teszt korreláció	Cronbach- α , ha az itemet töröljük	Átlag	Item-teszt korreláció	Cronbach- α , ha az itemet töröljük	Átlag
f01b	0,287	0,473	0,63	0,319	0,349	0,78
f01c	0,224	0,487	0,42	0,208	0,383	0,51
f01d	0,191	0,495	0,69	0,386	0,318	0,72
f01e	0,096	0,516	0,49	0,225	0,376	0,49
f01f	0,053	0,520	0,20	0,199	0,387	0,34
f01g	-0,061	0,550	0,42	0,076	0,435	0,49
f01h	0,077	0,520	0,37	0,209	0,383	0,43
f01i	0,177	0,498	0,80	0,207	0,386	0,76
f01j	0,144	0,505	0,45	0,103	0,425	0,59
f01k	-0,051	0,542	0,25	-0,246	0,516	0,18
f02a	0,231	0,487	0,74	0,385	0,540	0,78
f02b	0,323	0,473	0,84	0,313	0,571	0,85
f02c	0,306	0,468	0,57	0,427	0,519	0,71
f02d	0,223	0,490	0,81	0,246	0,594	0,85
f02e	0,284	0,475	0,72	0,311	0,571	0,79
f02f	0,392	0,451	0,70	0,346	0,558	0,68
f03b				0,585	0,751	0,58
f03c				0,420	0,772	0,91
f03d				0,513	0,761	0,89
f03e				0,361	0,779	0,96
f03f				0,322	0,782	0,96
f03g				0,427	0,776	0,96
f03h				0,428	0,771	0,91
f03i				0,472	0,766	0,89
f03j				0,580	0,750	0,71
f03k				0,562	0,755	0,60
f04b				0,016	0,416	0,28
f04c				0,220	0,339	0,70
f04d				0,078	0,394	0,31
f04e				0,200	0,345	0,40
f04f				0,429	0,240	0,42
f04g				0,122	0,378	0,47
f04h				0,260	0,318	0,52

17. melléklet

Leíró statisztikai adatok

Előteszt:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,514	16

Statistics

		elő1fela	elő2fela	elő.összes
N	Valid	142	141	137
	Missing	8	9	13
Mean		,4725	,7293	,5675
Median		,5000	,8333	,5625
Mode		,50	1,00	,50
Std. Deviation		,16162	,24197	,15954
Skewness		,108	-,780	-,104
Std. Error of Skewness		,203	,204	,207
Kurtosis		,078	,145	-,065
Std. Error of Kurtosis		,404	,406	,411
Range		,90	1,00	,88
Percentiles	25	,4000	,6667	,4375
	50	,5000	,8333	,5625
	75	,6000	1,0000	,6875

Utóteszt:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,789	36

Statistics

		záró1fel	záró2fel	záró3fel	záró4fel	záró6osz	záró10os	teljesítmény
N	Valid	138	139	139	139	138	139	138
	Missing	13	12	12	12	13	12	13
Mean		,5312	,7758	,8367	,4619	,6232	,6493	,6379
Median		,5000	,8333	,8000	,4000	,6250	,6500	,6389
Mode		,50	1,00	1,00	,40	,56	,65	,64
Std. Deviation		,18788	,23969	,19969	,18470	,17612	,15405	,14761
Skewness		-,080	-,738	-1,211	-,006	-,183	-,508	-,332
Std. Error of Skewness		,206	,206	,206	,206	,206	,206	,206
Kurtosis		-,186	-,484	,952	-,890	-,492	-,106	-,359
Std. Error of Kurtosis		,410	,408	,408	,408	,410	,408	,410
Minimum		,10	,17	,20	,10	,19	,20	,19
Maximum		,90	1,00	1,00	,80	,94	,90	,89
Percentiles	25	,4000	,6667	,8000	,3000	,5000	,5500	,5278
	50	,5000	,8333	,8000	,4000	,6250	,6500	,6389
	75	,7000	1,0000	1,0000	,6000	,7500	,8000	,7500

18. melléklet

Leíró statisztikai adatok

Nyelvérzékmérő teszt

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	45

Statistics

		nyelvér1	nyelvér2	nyelvér3	nyelvér4	Nyelvérzék
N	Valid	140	139	139	139	137
	Missing	144	145	145	145	147
Mean		,5590	,4964	,6442	,7194	,6000
Median		,6000	,5000	,6364	,7778	,6000
Mode		,60	,30	,73	1,00	,53
Std. Deviation		,17928	,26083	,21874	,25497	,15292
Skewness		-,255	,047	-,214	-,752	-,155
Std. Error of Skewness		,205	,206	,206	,206	,207
Kurtosis		-,486	-,939	-,632	-,091	-,458
Std. Error of Kurtosis		,407	,408	,408	,408	,411
Range		,80	1,00	,91	1,00	,76
Minimum		,13	,00	,09	,00	,20
Maximum		,93	1,00	1,00	1,00	,96
Percentiles	25	,4167	,3000	,4545	,5556	,4889
	50	,6000	,5000	,6364	,7778	,6000
	75	,6667	,7000	,8182	1,0000	,7111

19. melléklet

A faktoranalízis eredménye: Beszédértés stratégiák

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,838	15

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,832
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	491,849
	df	105
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix(a)

		Component			
		1	2	3	4
k04	Amíg hallgatom a szöveget, az ismerős szavak segítenek kitalálni a többi szó jelentését.	,706			
k16	Amikor lehetőségem van a szöveget meghallgatni második vagy harmadik alkalommal, már általában tudom, hogy mire figyeljek jobban.	,675			
k11	Amíg a szöveget hallgatom, a kulcsszavakra figyelek.	,599			
k13	Amikor problémáim vannak a megértéssel, folytatom a szöveg hallgatását, mert azt hiszem, hogy majd később többet megértek	,584			
k09	Amikor egy szöveget hallgatok, összekapcsolom, amit hallok, azzal, amit korábban megértettem.	,459			
k03	Amíg hallgatom a szöveget, elképzelem, hogy mi fog történni.		,708		
k10	Az előttem lévő szövegértő kérdések segítenek előrelátni, hogy mit nem fogok érteni.		,643		
k02	A hanghatások és a beszélők hangszíne segítenek nekem, hogy kitaláljam a szavak jelentését.		,584		
k08	Amikor problémáim vannak a megértéssel, azt mondom magamnak, hogy sikerülni fog, és jól meg fogom csinálni.			,737	
k12	Amikor problémáim vannak a megértéssel, folytatom a szöveg hallgatását, mert azt hiszem, hogy majd később többet megértek			,668	
k01	Mielőtt elkezdem a szöveget hallgatni, végiggondolom, hogy mit tudhatok a történetről (ha egyáltalán ismerem a témát)			,543	
k15	Amikor a gondolataim elkalandoznak, általában gyorsan vissza is tér a figyelmem.			,535	
k17	Anélkül is megértem a szöveget, hogy magamban lefordítanám.				,759
k14	Gyakran van, hogy pontosan kitalálom az ismeretlen szavak jelentését.				,725
k18	Amikor szöveget hallgatok, tisztában vagyok vele, hogy mikor értem, és mikor nem.				,448

20. melléklet

A faktoranalízis eredménye: A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések

Motivációs dimenzió:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,808	13

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,810
Approx. Chi-Square	410,053
Bartlett's Test of Sphericity	df
	66
	Sig.
	,000

Rotated Component Matrix^a

		Component		
		1	2	3
k01	Szerintem nekem jó nyelvérzékem van.	,773		
k12	Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.	,523		
k19	Könnyedén beszélek angolul.	,799		
k21	Könnyen tanulom az angol nyelvet.	,844		
k24	A nyelvtanulás szempontjából az angoltnyelvnek tartom.			
	1 = nagyon nehéz			
	2 = nehéz			
	3 = közepes nehézségű	,532		
	4 = könnyű			
	5 = nagyon könnyű			
k05	Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.		,574	
k13	Ha jól megtanulok angolul, sok lehetőségem lesz használni a nyelvet.		,456	
k23	Fontos, hogy merjek beszélni akkor is, ha nem tökéletes a nyelvtudásom.		,862	
k28	A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.		,451	
k15	Mást jelent számomra angolt (vagy egyéb idegen nyelvet) tanulni, mint a többi tantárgyat.			,798
k20	Ha több nyelvet beszélek, okosnak tartanak.			,506
k27	Könnyebben fogok egy másik nyelvet tanulni, ha már beszélek egy nyelvet.			,671

Metakognitív (stratégiai) dimenzió:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,751	19

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,728
Approx. Chi-Square		529,488
Bartlett's Test of Sphericity	df	171
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

		Component				
		1	2	3	4	5
k03	Fontos, hogy sokat beszéljek az órán angolul.	,605				
k04	Eredményesebbnek tartom a nyelvtanulást, ha az órán a tanár irányításával mindenki együtt halad.	,617				
k07	Fontos, hogy a tanár pontosan megmondja, mit kell megtanulnom ahhoz, hogy jó nyelvismeretre tegyek szert.	,605				
k29	Számomra fontos, hogy a tanár mindig kijavítsa a hibáimat.	,667				
k34	Jó dolog, ha a tanár megtanítja, hogy hogyan tanuljam az angolt.	,528				
k08	A számítógép s az internet sokat segít nekem a nyelvtanulásban.		,761			
k09	Jó dolognak tartom, ha az angoltanár az órán használja a korszerű taneszközöket (internet, video, DVD, stb.) is.		,685			
k14	Sokat tanulok abból, ha zenehallgatás közben figyelem a dalok szövegét.		,488			
k35	Ha angolul is cseletek, hamar megtanulom a nyelvet		,617			
k16	Ha angol nyelvű filmeket nézek, javul a szövegértésem.			,519		
k30	Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.			,805		
k38	Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.			,771		
k17	Ahhoz, hogy megértsem a szöveget (írott, hallott), szükség van arra, hogy minden egyes szó jelentését ismerjem.				,717	
k26	Egy ismeretlen szó vagy kifejezés esetén jobban szeretem, ha a tanár megmondja a magyar jelentését, mint ha körülírja vagy elmagyarázza angolul.				,661	
k33	Ha olvasok egy angol szöveget, csak akkor értem meg, ha magamban lefordítom magyar nyelvre.				,659	
k06	Jó dolognak tartom a szöveggörnyezetből kitalálni egy-egy ismeretlen szó jelentését.					,499
k18	Sok lehetőségem van az önálló nyelvtanulásra.					,716
k25	Ahhoz, hogy jól elsajátítsam az angolt, sokat kell önállóan is tanulnom.					,512
k40	Legjobban nyelvterületen tanulnék meg angolul (pl. Angliában, az Egyesült Államokban stb.).					,510

21. melléklet

A faktoranalízis eredménye: A nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,711	16

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,818
Approx. Chi-Square		671,969
Bartlett's Test of Sphericity	df	120
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

		Component		
		1	2	3
k14	Rossz tankönyvből tanuljuk az angol nyelvet.	,714		
k18	Nyelvtanárunk, úgy gondolom, nem kedvel engem.	,690		
k16	Nyelvtanárunk szigorú velünk.	,666		
k20	Nyelvtanárunk csak a hibát keresi.	,605		
k06	Az angolórák szörnyen unalmasak.	,599		
k02	Az angol nyelvet tudni számomra haszontalan dolog.	,592		
k12	Az angol nyelv tanulásában gyakran érnek kudarcok.		,756	
k13	Az angolórákon félek a szóbeli feleléstől.		,717	
k07	Nekem nincs jó nyelvérzékem, reménytelen nyelvtanuló vagyok.		,678	
k10	Akárhogy tanulok, nem tudok jobban teljesíteni angolból.		,644	
k19	Nyelvtanárunk magyarázatát sose értem.		,599	
k08	Könnyen tanulom az angol nyelvet.		-,577	
k04	Érdekelnek azok az emberek, akik ezen a nyelven beszélnek.			,742
k01	Nekem nagyon tetszik az angol nyelv.			,714
k05	Érdekelnek az angol nyelvű filmek és popzene.			,672
k15	Nyelvtanárunk jól felkészült és lelkes.			,552

22. melléklet

A faktoranalízis eredménye: Beszédértés-szorongás

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,901	21

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,885
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1038,884
	df	210
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix(a)

		Component				
		1	2	3	4	5
k09	A beszédértés teszt alatt ideges és nyugtalan leszek, ha nem értek minden szót.	,752				
k02	Ideges leszek, ha a szöveget csak egyszer olvassák el az angol szövegértő teszt során.	,702				
k07	Ha hagyom a gondolataimat egy icipicit elkalandozni, amíg az angol szöveget hallgatom, aggódom, hogy lemaradok fontos gondolatokról.	,691				
k18	Ideges leszek, amikor kevés az időm végiggondolni, hogy mit hallottam angolul.	,679				
k04	Amikor gyorsan beszélnék angolul, azon idegeskedem, hogy lehet, nem értem meg az egészet.	,538				
k05	Ideges vagyok, amikor angol szöveget hallgatok, és nem ismerős a téma.	,498				
k10	Amikor angol szöveget hallgatok, nehéz megkülönböztetni a szavakat egymástól.		,817			
k12	Számomra nehéz megérteni az angol nyelvű szóbeli utasításokat.		,621			
k08	Amikor angol szöveget hallgatok, idegesít, hogy nem látom a beszélő száját és arckifejezését.		,564			
k15	Amikor angol szöveget hallgatok, gyakran úgy összezavarodom, és nem emlékszem, hogy mit hallottam.		,524			
k03	Ha másként ejtik ki a szavakat, mint ahogy én ejtem ki, nehezen értem meg.		,412			
k01	Amikor angol szöveget hallgatok, folyton leragadok egy-két ismeretlen szónál.			,763		
k30	Amikor angol szöveget hallgatok, zavar, ha olyan szóval találkozom, amit nem értek.			,693		
k32	Amikor angol szöveget hallgatok, gyakran megértem a szavakat, de még így sem értem eléggé, hogy a beszélő mit akar mondani.			,630		
k33	Megijedek, amikor nem értek meg egy kulcsszót az angol szövegben.			,513		
k20	Bár csak egyáltalán ne kellene hallgatnom angolul beszélőket.				,741	
k11	Nyugtalanul érzem magam, ha írott szöveg nélkül hallgatunk angol szöveget.				,607	
k21	Ideges leszek, ha nem a saját tempómban hallgathatok angol beszédet.				,492	
k28	Nehéz angol beszédet hallgatni, ha csak egy kis zaj is van a háttérben.					,726
k24	Ha egy ember nagyon halkán beszél angolul, nyugtalanít, hogy megértem-e.					,601
k22	Folyton azt gondolom, hogy rajtam kívül mindenki más jól érti, amit az angolul beszélő mond.					,452

A kutatásban részt vett intézmények

Deák Ferenc Általános Iskola

Kiss Bálint Református Általános Iskola

Klauzál Gábor Általános Iskola

Kosztai József Általános Iskola

Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola